

AperTO - Archivio Istituzionale Open Access dell'Università di Torino

## **Pudore, vergogna, imbarazzo: una "costellazione di emozioni"**

### **This is the author's manuscript**

*Original Citation:*

*Availability:*

This version is available <http://hdl.handle.net/2318/130444> since

*Terms of use:*

#### **Open Access**

Anyone can freely access the full text of works made available as "Open Access". Works made available under a Creative Commons license can be used according to the terms and conditions of said license. Use of all other works requires consent of the right holder (author or publisher) if not exempted from copyright protection by the applicable law.

(Article begins on next page)

EDITRICE LA SCUOLA

# NUOVA SECONDARIA

7

marzo 2013  
anno XXX

LA STORIA "NASCOSTA"  
DELLE DONNE  
NEL RISORGIMENTO

LA CRISI ECONOMICA  
È ANCHE CRISI DEL  
PENSIERO ECONOMICO?  
UNA PRIMA RISPOSTA

IL CONCETTO DI  
INFINITO,  
TRA MATEMATICA  
E TEOLOGIA,  
NEL MEDIOEVO

GLI ADOLESCENTI E LO SGUARDO SU DI SÉ:  
PUDORE, VERGOGNA, IMBARAZZO

# Nuova Secondaria n. 7

## EDITORIALE

Giuseppe Bertagna      Big foolish, ovvero la certificazione dei burocrati      5

## NUOVA SECONDARIA RICERCA

<http://nuovasecondaria.lascuolaconvoi.it>

Remo Bracchi      Il Rocci: le nuove frontiere del greco  
Paola Martino      *In principio fu la differenza. Il sistema educativo  
e l'inquietudine del senso*

## FATTI E OPINIONI

**Il fatto**  
Giovanni Cominelli      Pensieri di inizio legislatura      7

**Pensieri del tempo**  
Giuseppe Acone      Capitalismo, tradizioni,  
narrazioni perdenti e vincenti      8

**Fabula docet**  
Graziano Martignoni      La vita insicura, leggendo Guy de Maupassant      8

**Asterischi di Kappa**      Una rondine che fa primavera?      9

**Il vangelo e la vita**  
Paola Bignardi      Tommaso. Fede e incredulità      10

**La lanterna di Diogene**  
Fabio Minazzi      Il concorso e il suo Profumo      10

**Il futuro alle spalle**  
Carla Xodo      Occasioni educative      11

**Asterischi di Kappa**      Ritorno al futuro di un vecchio preside      11

## PROBLEMI PEDAGOGICI E DIDATTICI

Valentina Porcellana      Pudore, vergogna, imbarazzo:  
una "costellazione di emozioni"      12

Fulvio De Giorgi      Storia e storia della pedagogia: dove andiamo?      17

Andrea Potestio      Individualizzazione e personalizzazione.  
Un confronto mancato      19

Gianfranco Maglio      L'elaborazione razionalistica e individualistica  
dei diritti umani nel pensiero moderno  
e il dibattito contemporaneo (2)      21

Francesco Magni      Storie e vicende dai TFA      26

17

32

50

73

106







## STUDI

Crisi permanente a cura di Riccardo Bellofiore e Michele Dal Lago

Riccardo Bellofiore	Crisi senza fine?	28
Alessio Gagliardi	Una breve storia delle crisi economiche	30
Gérard Duménil	Una crisi a episodi	32
Jan Toporowski	La crisi finanziaria	36
Giovanna Vertova	Crisi e donne in Italia	39
Michele Dal Lago	La crisi e gli insegnanti	41

## PERCORSI DIDATTICI

Alessandro Ferioli	La storia "nascosta" delle donne del Risorgimento	47
Rossana Cavaliere	Donne, di Gina Lagorio	50
Domenico Corcella	Beatrice e le altre. La femminilità nella <i>Divina Commedia</i>	57
Attilio Maccari	I nemici della scienza (1)	63
Carmelo Di Stefano	Alla scoperta dei Poliedri (2)	68
Alessandro Cordelli	Il concetto di infinito tra matematica e teologia nel pensiero medioevale	73
Mauro Spera	L'eredità di Einstein (2)	77
Ledo Stefanini	Un'attività didattica su un saggio di Pascal	82
Gianluca Lapini	Alberto Riva e la nascita dell'industria idroelettrica in Italia	87
Guglielmina Rogante	Lungimiranza politica e bisogni industriali all'origine di modelli di scuole tecniche d'avanguardia	92

## LINGUE, CULTURE E LETTERATURE a cura di Giovanni Gobber

Maurizia Calusio	Appunti per uno studio del <i>Disgelo</i> e della sua ricezione in Italia	97
Sonia Piotti	"Make it meaningful": resources and tools for making vocabulary learning a skill	101
Cinzia Demolli	An approach to the novel <i>Robinson Crusoe</i>	106
Valentina G. Scorsolini	Alle origini della glottodidattica moderna: il "caso Ollendorff"	111

## SPAZIO DIRIGENTI

a cura di Francesco Magni

## LIBRI

a cura di Luigi Tonoli e Lucia Degiovanni



## DIDATTICA CON LE SLIDE

<http://nuovasecondaria.lascuolaconvoi.it>

Franca Zanetti  
Letteratura e storia

Riccardo Merlante  
Il mito di Faust

Anselmo Grotti  
Fausto Moriani  
Socrate

Paolo A. Tuci  
Il senato romano

Stefano Zappoli  
L'età giolittiana:  
aspetti politici e culturali

Lucia Degiovanni  
Alfabeto greco  
e alfabeto latino a confronto

Franca Piergallini  
Creative writing

Michele Scaglia  
Criteri di parallelismo  
e conseguenze (I anno)

Luca Lussardi  
Il calcolo differenziale in  
Newton e Leibniz (V anno)

Francesco Abbona  
Cristallografia chimica

Ledo Stefanini  
Formula di Larmor

Ersilia Conte  
Chimica dei materiali  
da costruzione: le argille

114

118



Mensile di cultura, orientamenti educativi, problemi didattico-istituzionali per le Scuole del secondo ciclo di istruzione e di formazione  
Fondatore e direttore emerito: Evandro Agazzi  
Anno XXX - ISSN 1828-4582

**Direzione, Redazione e Amministrazione:** EDITRICE LA SCUOLA, Via Gramsci, 26, 25121 Brescia - fax 030.2993.299 - Tel. centr. 030.2993.1 - Sito Internet: [www.lascuola.it](http://www.lascuola.it) - Direttore responsabile: Giuseppe Bertagna - Autorizzazione del Tribunale di Brescia n. 7 del 25-2-83 - Poste Italiane S.p.A. - Sped. in A.P.-D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/04 n. 46) art. 1, comma 1 - DCB Brescia - Editrice La Scuola - 25121 Brescia - Stampa Vincenzo Bona 1777 Spa, Torino - Ufficio marketing: Editrice La Scuola, Via Gramsci 26, - 25121 Brescia - tel. 030 2993.290 - fax 030 2993.299 - e-mail: [pubblicita@lascuola.it](mailto:pubblicita@lascuola.it) - Ufficio Abbonamenti: tel. 030 2993.286 (con operatore dal lunedì al venerdì negli orari 8,30-12,30 e 13,30-17,30; con segreteria telefonica in altri giorni e orari) - fax 030 2993.299 - e-mail: [abbonamenti@lascuola.it](mailto:abbonamenti@lascuola.it).

**Abbonamento annuo 2012-2013:** Italia: € 69,00 - Europa e Bacino mediterraneo: € 114,00 - Paesi extraeuropei: € 138,00 - Il presente fascicolo € 7,00. Conto corrente postale n. 11353257 (N.B. riportare nella causale il riferimento Cliente). L'editore si riserva di rendere disponibili i fascicoli arretrati della rivista in formato PDF. I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm), sono riservati per tutti i Paesi. Fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5 della legge 22 aprile 1941 n. 633. Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da AIDRO, corso di Porta Romana n. 108, Milano 20122, e-mail [segreteria@aidro.org](mailto:segreteria@aidro.org) e sito web [www.aidro.org](http://www.aidro.org).

Per eventuali omissioni delle fonti iconografiche, l'editore si dichiara a disposizione degli aventi diritto.  
Sito della rivista <http://nuovasecondaria.lascuolaconvoi.it>

## DIRETTORE

Giuseppe Bertagna - *Università di Bergamo*

## COMITATO DIRETTIVO

Cinzia Susanna Bearzot - *Università Cattolica, Milano*

Edoardo Bressan - *Università di Macerata*

Alfredo Canavero - *Università Statale, Milano*

Giorgio Chiosso - *Università di Torino*

Luciano Corradini - *Università Roma Tre*

Lodovico Galleni - *Università di Pisa*

Pietro Gibellini - *Università Ca' Foscari, Venezia*

Giovanni Gobber - *Università Cattolica, Milano*

Angelo Maffei - *Facoltà Teologica dell'Italia Settentrionale, Milano*

Mario Marchi - *Università Cattolica, Brescia*

Luciano Pazzaglia - *Università Cattolica, Milano*

Giovanni Maria Prosperi - *Università Statale, Milano*

Pier Cesare Rivoltella - *Università Cattolica, Milano*

Stefano Zamagni - *Università di Bologna*

## Redazione

### Redazione

Luigi Tonoli, Lucia Degiovanni, Annalisa Ballini  
([redazionens@lascuola.it](mailto:redazionens@lascuola.it))

### Collaboratori redazionali

Andrea Potestio, Don Fabio Togni

### Curatela Settore Scientifico

Francesca Baresi ([ns-red@lascuola.it](mailto:ns-red@lascuola.it))

### Impaginazione

Fabio Paris Editions

### Segreteria di Redazione

Annalisa Ballini ([ns@lascuola.it](mailto:ns@lascuola.it))

### Supporto tecnico area web

[helpdesk@lascuola.it](mailto:helpdesk@lascuola.it)

**Progetto grafico:** Fabio Paris Editions

**su un'idea originale di** 

(Laura Stefanutti, Tea Pinoni, Sonia Brambilla)

**Coordinamento:** Prof. Claudio Gobbi

## CONSIGLIO PER LA VALUTAZIONE SCIENTIFICA DEGLI ARTICOLI

### Coordinatori del Consiglio:

Luigi Caimi e Carla Xodo

**Francesco Abbona**

*Mineralogia, Università di Torino*

**Giuseppe Acone**

*Pedagogia, Università di Salerno*

**Emanuela Andreoni Fontecedro**

*Lingua e letteratura latina,*

*Università di Roma Tre*

**Dario Antiseri**

*Filosofia della scienza, Collegio S. Carlo, Modena*

**Gabriele Archetti**

*Storia Medioevale, Università Cattolica, Milano*

**Andrea Balbo**

*Latino, Università degli studi di Torino*

**Giorgio Barberi Squarotti**

*Letteratura italiana, Università di Torino*

**Raffaella Bertazzoli**

*Letterature comparate, Università di Verona*

**Fernando Bertolini**

*Istituzioni di Analisi Superiore, Università di Parma*

**Gianfranco Bettetini**

*Teoria e tecniche delle comunicazioni,*

*Università Cattolica, Milano*

**Maria Bocci**

*Storia contemporanea, Università Cattolica, Milano*

**Cristina Bosisio**

*Glottodidattica, Università Cattolica, Milano*

**Marco Buzzoni**

*Logica e filosofia della scienza,*

*Università di Macerata*

**Luigi Caimi**

*Biochimica e biologia molecolare, Università di Brescia*

**Luisa Camaiera**

*Linguistica inglese, Università Cattolica, Milano*

**Renato Camodeca**

*Economia aziendale, Università di Brescia*

**Franco Cardini**

*Storia medievale, ISU, Università di Firenze*

**Maria Bianca Cita Sironi**

*Geologia, Università di Milano*

**Michele Corsi**

*Pedagogia, Università di Macerata*

**Vincenzo Costa**

*Filosofia teoretica, Università di Campobasso*

**Giovannella Cresci**

*Storia romana, Università di Venezia*

**Luigi D'Alonzo**

*Pedagogia speciale,*

*Università Cattolica, Milano*

**Cecilia De Carli**

*Storia dell'arte contemporanea,*

*Università Cattolica, Milano*

**Bernard D'Espagnat**

*Fisica, Università di Parigi*

**Vincenzo Fano**

*Logica e filosofia della scienza, Università di Urbino*

**Ruggero Ferro**

*Logica matematica, Università di Verona*

**Saverio Forestiero**

*Biologia, Università Tor Vergata, Roma*

**Arrigo Frisiani**

*Calcolatori elettronici, Università di Genova*

**Alessandro Ghisalberti**

*Filosofia teoretica, Università Cattolica, Milano*

**Valeria Giannantonio**

*Letteratura italiana, Università di Chieti - Pescara*

**Massimo Giuliani**

*Pensiero ebraico, Università di Trento*

**Adriana Gnudi**

*Matematica generale, Università di Bergamo*

**Giuseppe Langella**

*Letteratura italiana contemporanea,*

*Università Cattolica, Milano*

**Giulio Lanzavecchia**

*Biologia, Università dell'Insubria*

**Erwin Laszlo**

*Teoria dei sistemi, Università di New York*

**Giuseppe Leonelli**

*Letteratura italiana, Università Roma Tre*

**Carlo Lottieri**

*Filosofia del diritto, Università di Siena*

**Gian Enrico Manzoni**

*Latino, Università Cattolica, Brescia*

**Emilio Manzotti**

*Linguistica italiana, Università di Ginevra*

**Alfredo Marzocchi**

*Matematica, Università Cattolica, Brescia*

**Vittorio Mathieu**

*Filosofia morale, Università di Torino*

**Fabio Minazzi**

*Filosofia teoretica, Università dell'Insubria*

**Alessandro Minelli**

*Zoologia, Università di Padova*

**Enrico Minelli**

*Economia politica, Università di Brescia*

**Luisa Montecucco**

*Filosofia, Università di Genova*

**Moreno Morani**

*Glottologia, Università di Genova*

**Gianfranco Morra**

*Sociologia della conoscenza, Università di Bologna*

**Maria Teresa Moscato**

*Pedagogia, Università di Bologna*

**Alessandro Musesti**

*Matematica, Università Cattolica, Brescia*

**Seyyed Hossein Nasr**

*Filosofia della scienza,*

*Università di Philadelphia*

**Salvatore Silvano Nigro**

*IULM*

**Maria Pia Pattoni**

*Università Cattolica, Brescia*

**Massimo Pauri**

*Fisica teorica, Modelli matematici,*

*Università di Parma*

**Jerzy Pelc**

*Semiotica, Università di Varsavia*

**Silvia Pianta**

*Geometria, Università Cattolica, Brescia*

**Fabio Pierangeli**

*Letteratura italiana, Università di Roma Tor Vergata*

**Pierluigi Pizzamiglio**

*Storia della scienza, Università Cattolica, Brescia*

**Simonetta Polenghi**

*Storia della pedagogia, Università Cattolica, Milano*

**Luisa Prandi**

*Storia greca, Università di Verona*

**Erasmus Recami**

*Fisica, Università di Bergamo*

**Enrico Reggiani**

*Letteratura inglese, Università Cattolica, Milano*

**Filippo Rossi**

*Patologia generale, Università di Verona*

**Giuseppe Sermoniti**

*Genetica, Università di Perugia*

**Ledo Stefanini**

*Fisica, Università di Mantova*

**Ferdinando Tagliavini**

*Storia della musica, Università di Friburgo*

**Guido Tartara**

*Teoria dei sistemi di comunicazione,*

*Università di Milano*

**Filippo Tempia**

*Neurofisiologia, Università di Torino*

**Marco Claudio Traini**

*Fisica nucleare e subnucleare, Università di Trento*

**Piero Ugliengo**

*Chimica, Università di Torino*

**Lourdes Velazquez**

*Bioetica e Filosofia del Messico,*

*Universidad Anáhuac, Northe Mexico*

**Marisa Verna**

*Lingua e letteratura francese,*

*Università Cattolica, Milano*

**Claudia Villa**

*Letteratura italiana, Università di Bergamo*

**Giovanni Villani**

*Chimica, CNR, Pisa*

**Carla Xodo**

*Pedagogia, Università di Padova*

**Pierantonio Zanghi**

*Fisica, Università di Genova*

# Big foolish, ovvero la certificazione dei burocrati

Giuseppe Bertagna

**A**ltro che dibattito tra big e small government. Così acceso anche nell'attuale America obamiana dove pure il più pretenzioso big government è sempre, in confronto al nostro, molto, ma molto small.

Leggendo la norma che reca la «definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e degli standard minimi di servizio del sistema di certificazione nazionale delle competenze, ai sensi dell'art. 4, commi 58 e 68 della legge 28 giugno 2012, n. 92» approvato in Conferenza unificata Stato Regioni il 17 dicembre 2012 e in Consiglio dei ministri l'11 gennaio 2013, si ha l'ennesima prova che, da noi, un dibattito del genere non è nemmeno immaginabile. Vorrebbe dire, infatti, che, almeno, si avrebbero in testa due paradigmi teorici di governo, gestione e controllo dei problemi socio-professionali della formazione e che si sceglie, magari anche dopo una discussione accanita, di applicarne uno. O almeno uno che tenga conto di ambedue.

No. Qui da noi nessuna incertezza, nessuna composizione tra scelte alternative. Per noi, lo statalismo centralistico del big government è un trascendentale insuperabile e mai posto davvero in discussione né dallo Stato né dalle Regioni. Pura dissonanza cognitiva ogni tentativo di procedere in direzione contraria. Risultato: una paranoia burocratica perfino in questioni come quelle del decreto menzionato che, invece, dovrebbero temere questa impostazione come la sindrome patologica più pericolosa e paralizzante. Abbiamo così pagine di Analisi di Impatto della Regolazione, di Relazione Tecnica, di Relazione Illustrativa e, infine, di Decreto nelle quali organismi centralistici, in nome dell'intelligenza e della competenza professionale superiore che avrebbero, procedono deduttivamente a vincolare, limitare, guidare, imporre, eccepire, controllare, accreditare, certificare e via di questo passo ciò che sono chiamati a fare gli attori sociali e professionali, gli unici davvero competenti. E per di più che rimandano ad altre norme che fanno la stessa cosa, in una proliferazione poi territoriale dei compiti e delle pretese che fa scomparire ogni reale autonomia delle persone e delle «formazioni sociali» all'interno delle quali esse sviluppano la propria personalità (art. 2, comma 2 della Costituzione). Riedizione anche in queste questioni della classica teoria dei due popoli, ben conosciuta nella storia italiana, dove il primo, elitario, deve comandare sul secondo, popolare. E dove il primo è, nel nostro caso, costituito da tecnici e alti funzionari ministeriali o regionali che, peraltro, sono giunti a queste posizioni apicali attraverso quel processo che i francesi chiamano icasticamente di pantouflage, ossia il ciabattare da una stanza all'altra di casa, da un incarico all'altro della amministrazione centrale o regionale o sindacale, in maniera molto interna e protetta e, soprattutto, senza mai aperture e veri confronti con le competenze professionali che si dispiegano e che si esercitano nel quotidiano. Come capita soltanto nel singolare statalismo cinese.

Una cosa dunque è certa. Non ci sarà nessun riconoscimento e certificazione reale di competenze con questo sistema nel quale, ben dieci anno dopo che il povero Marco Biagi era riuscito a far



*passare il contrario, non si ha pudore a dichiarare formazione formale solo quella pubblica e considerare tutta la formazione fatta dalle aziende o da soggetti non statali (si pensi solo a quella, per fare un esempio, dei fondi interprofessionali) formazione non formale e informale, cioè di serie B e C. Avremo così solo documenti scritti. Carri armati burocratici che spariranno proiettili di grosso calibro, ma a salve. Inutili «mappe cartografie» che marciranno al sole come quelle così ben evocate da Borges. Prospettiva che farà sicuramente felici gli uffici tecnico-amministrativi europei, nazionali e regionali, che troveranno in essa altri motivi per legittimare sia la propria esistenza, sia, soprattutto, la propria «indispensabile» crescita dimensionale, ma di cui bisognerebbe diffidare a maggior ragione in tempi come i nostri. E che renderanno il personale della scuola ancora più distaccato dalla dinamica reale degli attori sociali e professionali che vivono le sfide del mercato in un'epoca di globalizzazione, di tecnologie della comunicazione e di cosiddetta società della conoscenza.*

*Sono nato in una terra orgogliosa, vissuta per secoli dandosi i propri statuti. Negli ultimi centocinquanta anni, dinanzi a complesse e spesso oscure norme statali, questi statuti sono diventati carta straccia. Per allargare i punti più angusti di una strada o nominare un maestro, tagliare il boschetto o costruire una fontana in paese bisognava ottenere il permesso di una miriade di cosiddetti «organi superiori» costruiti con un paradossale intreccio endogamico contemporaneamente a piramide e a matrioska. Fardelli di corrispondenza con zelanti «addetti di cancelleria» e «alunni di concetto in divisa» il cui scopo principale è sempre stato mantenere se stessi e difendere la propria funzione al posto di risolvere i problemi, perché il risolverli avrebbe creato minacce alla loro stessa sopravvivenza.*

*La stagione dell'autonomia, insomma, forse perché aperta per volgari motivi strumentali nel 2001 con la confusa riforma del Titolo V della Costituzione, presa solo un po' sul serio con la normativa faticosamente succedutasi fino al 2005, è chiusa, al di là delle parole e delle dichiarazioni retoriche. La società civile e gli attori professionali, incapaci di fare da soli e da cui, comunque, occorrerebbe per principio diffidare, devono, senza più paludati infingimenti, essere «guidati e inquadrati» dall'alto in più «sistemi» di quanto anche la più fervida immaginazione del centralismo statalista del passato avesse mai potuto immaginare: «sistema nazionale per la certificazione delle competenze», «sistema condiviso di riconoscimento dei crediti formativi», «sistema nazionale per l'orientamento permanente», «sistema nazionale per l'apprendimento permanente», «sistema nazionale per la valutazione» e via vaneggiando, con l'aggiunta, è ovvio, di panoptiche dorsali informatiche e di tanto ireniche quanto in astratto efficienti interoperatività sincroniche e diacroniche tra tutti gli enti e i sistemi possibili.*

*Nessun tramonto del nostalgico mondo imperiale di Francesco Ferdinando Trotta di Roth, «nel quale pareva naturale che un popolo venisse governato e che dunque, se non voleva cessare di essere popolo, non poteva governarsi da solo». Tutt'altro. Senza l'augusta dignità e concretezza del vecchio Impero asburgico, al contrario, la moltiplicazione, a diversi livelli, di nugoli di occhiate sentinelle che chissà quante volte, per riprendere le righe finali di Max Weber, La scienza come professione (1917), costringeranno chi pretende di «governarsi da solo e di rispondere delle proprie azioni», ovvero di trattarsi kantianamente da maggiore e non da minore, a chiedere inutilmente «da Seir in Edom: sentinella, quanto durerà ancora la notte?».*

Giuseppe Bertagna



## Il fatto

di Giovanni Cominelli

### Pensieri di inizio legislatura

Con il nuovo governo, anche a noi tocca portare sui tavoli della politica una voce di libertà e responsabilità su quanto sarebbe bene fare in tema di riforme del sistema di istruzione e formazione. Non indulgeremo al troppo facile discorso recriminatorio contro la politica, ma cercheremo di mettere a fuoco alcune urgenze di necessario cambiamento.

Che cosa vediamo degli otto milioni circa di ragazzi, che ogni mattina entrano nelle nostre aule?

A mano a mano si sale lungo la scala che porta ai 19 anni, ne perdiamo quasi duecentomila all'anno: se ne vanno a ingrossare il popolo disperso dei NEET (*Not in Education, Employment or Training*), che arriva al 24% dei giovani.

E di quelli che restano? Un rifiuto crescente degli apprendimenti, che si esprime in un arco che va dall'interesse puntiforme, alla noia, alla depressione, al bullismo.

Indotto dall'esterno o specifico prodotto dall'interno del sistema? Nasce da dentro, per cause più volte denunciate: la parcellizzazione del sapere in un numero troppo grande di discipline, somministrate con l'imbuto di Norimberga, attraverso una partizione tayloristica delle ore di lezione. Che restano troppe, mediamente il 30% in più rispetto a quelle dei coetanei europei, e inflitte per troppi anni, fino al 19esimo.

Che cosa vediamo del milione circa di insegnanti, di cui settecentomila di ruolo, centomila a tempo determinato, duecentomila precari? Una massa di dipendenti pubblici volutamente proletarizzati, età media più alta d'Europa, 52 anni, in maggioranza demotivati e scettici, solo per una minoranza motivati e missionari, «un popol disperso che nome non ha», senza carriera, senza valutazione, stipendio piatto.

Ma la mina a miccia sempre più corta è quella del rifiuto da parte dei ragazzi dei loro insegnamenti.

Che cosa vediamo dei genitori degli otto milioni di alunni? Uno spettro di atteggiamenti che vanno dalla delega totale all'accudimento ossessivo, all'intervento sindacalistico intrusivo, alla partecipazione in calo.

E che cosa vediamo dei 9 mila dirigenti? Solo raramente dei leader educativi, che siano culturalmente in grado di costruire una comunità educante. Sono i più anziani d'Europa, schiacciati nel ruolo improprio di dirigenti amministrativi, assediati nei

loro uffici da una quantità debordante di questioni burocratiche, braccati dalle RSU.

Tutto ciò dentro l'orizzonte immobile di un pensiero unico inerte, diffuso nella società civile, nell'opinione pubblica e pubblicata, tra gli studenti che a ogni autunno corrono in piazza, tra gli insegnanti che scendono in sciopero, tra le famiglie. Il nocciolo duro è che l'istruzione in Italia si mette in asse con i Paesi europei e dell'OCSE solo con un numero maggiore di insegnanti, di materie, di ore. E perciò con sempre nuove immissioni di denaro fresco. E i posti di lavoro, da non perdere possibilmente e da incrementare.

Quanto alle scuole, pare che il problema centrale sia quello di dotare ogni aula di nuove tecnologie, incuranti del fatto che la maggioranza dei docenti non è stata preparata a usarle e che, soprattutto, le nuove tecnologie non bastano a demolire la parcellizzazione fordista delle materie. Occorre prendere atto che la crisi economica del Paese ha fatto regredire la cultura del Paese relativa all'istruzione e la concezione del lavoro degli insegnanti, proprio mentre l'adeguatezza di quella cultura e di quella concezione decidono, secondo il recente *Rapporto Pearson sulla Learning Curve*, il ranking dei Paesi in ordine alle performance degli apprendimenti. Questa Rivista è impegnata nel mutamento culturale dei paradigmi e continuerà a farlo, elaborando proposte relative ai quattro assi fondamentali di riforma: il curriculum, gli ordinamenti, gli assetti istituzionali, il personale. Finché la questione dell'educazione e dell'istruzione delle giovani generazioni sarà vista attraverso il prisma dell'occupazione intellettuale, che sembra essere la principale linea dei sindacati e delle forze politiche, finché la politica dell'istruzione sarà solo un pezzo delle politiche di Welfare, finché la politica non si occuperà del destino del Paese e della sua collocazione in Europa come forza economica e insieme culturale e scientifica, fino a quel momento il sistema educativo nazionale continuerà a scendere lungo la scala che porta al collasso.

E tuttavia un'inversione di tendenza sarà possibile, se i soggetti del campo educativo incominceranno a muoversi da protagonisti nell'esercizio della libertà e della responsabilità attiva.

Giovanni Cominelli  
esperto di sistemi educativi

## Pensieri del tempo

di Giuseppe Acone

### Capitalismo, tradizioni, narrazioni perdenti e vincenti

L'ultimo libro del grande filosofo Emanuele Severino è intitolato *Capitalismo senza futuro* (Rizzoli, Milano 2012). Lo spazio breve concesso qui non consente altro che dire in un lampo

come Severino metta tra le tradizioni morte e le narrazioni obsolete (ideologie, Cristianesimo, umanesimo, comunismo, visioni del mondo, ecc.) anche il *capitalismo*, nella sua forma classica e nella sua forma estrema (*tardo-capitalismo*).

Alla fine vincerà la tecnica, come estrema manifestazione del *nihilismo biogrammatico* dell'Occidente: la convinzione che *le cose non sono eterne* e che esse sono in *bilico tra essere e nulla*.

Severino è filosofo assai creativo e brillante. È come se dicesse che anche il capitalismo è *abitatore del tempo* (cfr. E. Severino, *Gli abitanti del tempo*, Armando, Roma 1978), e, in quanto tale, destinato a *finire* come tutte le *cose finite*. Fatto sta che per Severino *le cose sono eterne e lo sono così come sono*.

Resta il fatto che la sua fine, quella del capitalismo, è un'estenuazione lunghissima, almeno per ora. Siamo in mezzo alla lunga agonia della sua fase terminale, quella della sua *autoreferenzialità globale*.

A questo punto, possiamo appellarci solo alla Madonna di Pompei.

Giuseppe Acone - Università di Salerno



## Fabula docet

### La vita insicura, leggendo Guy de Maupassant

Vi è una letteratura scritta sui muri. Una letteratura che non conosce le accademie e nemmeno le case editrici, ma vive tra le ombre oppure paradossalmente anche nella più accesa luce dei cartelloni pubblicitari. Proprio su uno di questi mi è capitato anni fa di leggere nelle strade di Rio parole sanguinanti: «*Josè ama Julia, Julia ama Francisco, Francisco ama Maria, Maria ama Carlos, Carlos ama Luise, Luise muore di AIDS!*» Una sorta di recitazione tragica che oscurava con una smorfia finale il senso gioioso e solare della quadrilla brasiliana. Pensi a quei nomi appaiati, legati in una melodia d'amore, pensi al travestimento della morte in agguato e un fremito di inquietudine ti scuote. Se l'amore è vita, vi sono però momenti in cui ci appare sottilmente contaminato, sospeso nella trama non più solo letteraria, ma terribilmente reale della morte, come a dare concretezza ai fantasmi mille volte evocati dalla sensibilità romantica. L'amore da sempre porta dentro di sé anche la sua distruzione, ma a volte è come se il pericolo trovasse posto negli interstizi più natura-

li e si nutrisse mostruosamente dentro la tranquillità e la serenità solo apparente del banalmente quotidiano. «*Je n'ai pas peur d'un danger - scrive Guy de Maupassant - j'ai peur de moi. J'ai peur de la peur, peur des spasmes de mon esprit qui s'affole, peur de cette horrible sensation de la terreur incompréhensible*». Le parole di Maupassant illuminano i territori di un'insicurezza, il più delle volte negata e rifiutata, che fa da sfondo al nostro andare soli entro lo spazio della vita. Quale allora lo scenario di quel "mostro universale" e invisibile che imprigiona l'uomo del tempo della sopravvivenza?



## Asterischi di Kappa

### Una rondine che fa primavera?

Il 13 novembre 2012, al Tribunale dei minorenni di Palermo, si è tenuta l'udienza n. 245/12 RGUP che vedeva imputato uno degli studenti che avevano guidato l'occupazione di un istituto superiore di Palermo nei mesi di novembre e dicembre 2010. Lo studente era già stato rinviato a giudizio il 26 marzo 2012 dal GIP. In apertura di udienza, l'imputato ha cercato di sottrarsi alle proprie responsabilità sminuendo il proprio ruolo nell'occupazione. Il Giudice gli ha letto i verbali del 26 marzo che, insieme alle prove allegato al fascicolo, evidenziavano il contrario.

Il dirigente ricordava che nessuno può chiudere la scuola agli altri studenti e al personale, interrompere un pubblico servizio, negare il diritto allo studio a chi vuole andare a scuola per studiare. Dopo gli interventi della difesa e del Pm, la Corte si riuniva quindi in camera di Consiglio e rientrando in aula condannava lo studente minore a «due mesi di giustizia riparatrice» presso l'Azienda Sanitaria Provinciale, in pratica lavori socialmente utili.

Riconvocava quindi le parti al 22 gennaio 2013 per verificare se la pena avesse generato effetti positivi. Uscendo, lo studente e il padre non ricambiavano il saluto del dirigente scolastico.



Leggiamo Maupassant e i suoi racconti d'angoscia. Si è nella casa natale, ove si è legati da profonde e delicate radici, come nel suo racconto *Le Horla*. Si è in un appartamento a cui si è abituati come nel *Suicidio*. Si è nel quotidiano che si conosce e che è divenuto persino automatico o ancora nell'attimo in cui ci si offre un piacere cullati sulla propria barca fumando la pipa come nel racconto *Sur l'eau* o ancora nell'attimo di salutare una nave che viene da lontano, quando all'improvviso si rompe l'idillio, il silenzio tranquillo della quotidianità e i suoi atti più semplici divengono veicolo di pericolo, di follia, di morte, di lenta e inesorabile dissipazione. Il familiare si trasforma in una trappola mortifera e senza scampo. Allora l'impiegato della *Promenade* prende coscienza del vuoto della sua vita e si impicca, il personaggio di *Le Horla*, dopo aver distrutto la casa per distruggere il male che l'aveva invasa silenziosamente non può che uccidersi. È in questo scenario di ordinaria paura che l'uomo della sopravvivenza non può più avere sentimenti e teme quelle emozioni incontrollate che possono esporlo all'imprevisto di un pericolo nascosto, trovandolo per un attimo impreparato e sognante. L'uomo della sopravvivenza è un uomo della con-

tinua ed estrema vigilanza, un uomo dell'insonnia. La sopravvivenza si nutre dell'illusione del controllo totale sulla realtà, capace di tenere a bada il pericolo che viene dall'esterno ma impotente di fronte a ciò che scuote dall'interno i fragili equilibri della nostra forzata tranquillità. Che ne è allora dell'amore e della passione? Il campo delle passioni dell'anima che hanno invaso le cronache romanzesche e psicologiche per due o tre secoli, scrive Baudrillard, si è singolarmente ristretto. L'irruenza del desiderio e la spericolatezza dell'anima e del corpo liberato sembrano chiudersi in una sorta di "claustrofilia collettiva", ove tutto deve essere uguale e riconoscibile ovunque andiamo. Una strategia difensiva contro le angosce invisibili che attraversano il nostro tempo. L'uomo della navigazione rischiosa e iniziatica, l'uomo di quel *désir du rivage* raccontato da Henri Corbin lascia il posto all'uomo che si può muovere solo nei circoli concentrici e automatici della sua *tana* sicura, mentre crede di viaggiare nel mondo. E se Luise muore, anche Carlos muore e se Carlos muore anche Maria...

Graziano Martignoni - Università di Friburgo (Svizzera)



## Il Vangelo e la vita

di Paola Bignardi

### Tommaso. Fede e incredulità

Essere un "santommaso" significa, nel linguaggio comune, pretendere di vedere e toccare, proprio come l'apostolo, ritenuto per antonomasia l'incredulo. Ma in che cosa consiste l'incredulità di Tommaso? Nella pretesa di toccare con mano. E in questo è simile a tutti noi, che pensiamo che sia accettabile solo ciò che si vede e si sperimenta. Non che questa legge valga in ogni caso: talvolta siamo più creduloni di quanto la nostra mentalità positivistica potrebbe lasciar pensare, ma, nell'ambito della fede, vorremmo che Dio fosse speri-

mentabile e in qualche modo fosse alla nostra portata. Ma il cuore di questo episodio non è la pretesa di Tommaso di mettere le sue mani nelle ferite del Signore Crocifisso, quanto la disponibilità del Risorto ad andargli incontro, ad esaudire la sua pretesa. Otto giorni dopo Gesù appare di nuovo, si direbbe proprio per farsi riconoscere da quell'unico discepolo che dubitava; gli offre le sue ferite da toccare, proprio come aveva desiderato. E nell'esclamazione di Tommaso: «Mio Signore e mio Dio» sembra esplodere tutta la commozione e la fede dell'apostolo, capace di riconoscere che quello che è davanti a lui non è un fantasma, ma il Signore, vivo e risorto. Tommaso è uno di noi.



Hendrick Terbrugghen, *Incredulità di San Tommaso* (c. 1622), Amsterdam, Rijksmuseum.

Anche a noi, che stentiamo a credere a ciò che non possiamo toccare, il Signore viene incontro: non con manifestazioni strepitose, ma - come per Tommaso - nelle sue ferite. La fede è saperlo riconoscere nelle ferite dell'umanità e saper dire, con Tommaso: «Mio Signore e mio Dio!».

Paola Bignardi  
Pubblicista, già presidente nazionale dell'Azione Cattolica Italiana

## La lanterna di Diogene

di Fabio Minazzi

### Il concorso e il suo Profumo

La macchina del concorso voluto dal ministro Profumo è da tempo avviata e in pieno movimento. I candidati agli 11.542 posti messi a concorso per coloro che già possiedono l'abilitazione costituiscono un rispettabile esercito di ben 321 mila aspiranti docenti a tempo indeterminato. Otto su dieci candidati sono donne; metà degli iscritti al concorso proviene dal Mezzogiorno d'Italia; il 29% dal Nord; il 20% dal Centro; uno su due tra i candidati possiede un'età media che oscilla tra i 36 e i 45 anni, per una media di 38,4 anni; 45 mila sono i candidati compresi tra i 46 e i 55 anni d'età; più di tremila superano poi i 55 anni. Già questi pochi dati aiutano a comprendere alcune caratteristiche intrinseche del concorso. Per i candidati la partecipazione ha costituito, al di là della loro preparazione e della serietà delle commissioni, una sorta di "terno al lotto", giacché si può avere, in media, un vincitore ogni 28 candidati. Inoltre, il vincolo del possesso dell'abilitazione - prima affermato, poi negato e, infine, nuovamente riaffermato dal Ministro Profumo - ha condannato i laureati degli

ultimi dieci anni (e anche quelli laureatisi precedentemente che non hanno tuttavia potuto seguire le Siss) ad un limbo sociale di attesa che si fa sempre più preoccupante e devastante. Perché? Perché con questo concorso non solo non si è abbassata la già alta età media dei docenti italiani, ma si è impedito anche ai migliori giovani laureati di entrare nel mondo del lavoro - in questo caso della scuola - per portarvi tutta la loro competenza e la loro passione.

In terzo luogo, l'esiguità dei posti messi a concorso denuncia l'insufficienza complessiva di questo concorso che rischia di essere assai costoso, senza poter tuttavia adeguatamente rispondere alla domanda di lavoro che la scuola (logorante) della precarietà infligge, da anni, a moltissimi docenti a tempo determinato. Docenti sistematicamente sfruttati per risparmiare una manciata di soldi. In questa situazione il concorso rischia di risolversi in un'ennesima beffa e una mancata soluzione.

Fabio Minazzi  
Università dell'Insubria



## Il futuro alle spalle

di Carla Xodo

### Occasioni educative



Eric Weil (1904-1977).

Quando ci riferiamo a “disincanto”, abbiamo in mente la modificazione radicale di atteggiamenti che influiscono in comportamenti e mentalità. Per restare nell’ambito di questa rubrica, il cambiamento ha inciso profondamente nell’idea di educazione, il cui spazio si è oggettivamente contratto a favore del-

l’istruzione, che ha assunto i contorni nitidi della pura necessità, mentre alla prima è stato assegnato il profilo più debole di mera opzione: utile ma pur sempre a livello di opzione, quindi soggetta a fluttuazioni. Come in ogni paradigma valoriale, i tempi di latenza sono rintracciabili a posteriori e si misurano sulla lunga durata, perché già negli anni ‘50 Eric Weil segnalava l’inizio dello smottamento, e non è un caso che egli fosse allievo del filosofo Ernest Cassirer, uno degli ultimi esponenti della concezione classica della filosofia come saggezza educativa. Poi il fenomeno ha subito una progressiva accelerazione al punto che oggi non è azzardato denunciare un’inversione di tendenza nell’ordine delle nostre finalità educative: dai beni morali a quelli materiali. Complice, suo malgrado, l’istruzione – prospettata quasi esclusivamente come resa economica –, il contagio ha finito per interessare, oltre alla scuola, anche altre agenzie educative: la famiglia in primis e le molteplici realtà associative, sportive e ricreative che pure danno un contributo utile contro il degrado di certe aree delle grandi città. Però abbiamo bisogno di avere fiducia, sperare cioè che nei momenti di grande crisi, come quello che stiamo vivendo, possa spuntare qualche cosa di nuovo, l’occasione per ridestare una sensibilità etica assopita, per scoprire, insomma, il senso dell’educazione.

Si possono, ad esempio, ridimensionare i comportamenti “consumistici” per un criterio di sobrietà? Come riconvertire la prodigalità ossessiva – e magari auto-assolutoria – delle famiglie e far lievitare un senso e un valore più alto di ciò che non di rado finisce per essere un “usa e getta”, all’insegna dello spreco? Indubbiamente si può, basta guardare alla parte più grande e sfortunata del mondo: non è difficile mettere in atto gesti semplici di generosità da parte dei più fortunati, all’insegna della condivisione e della solidarietà. Anche nel piccolo contesto di una classe si può attingere ad una riserva di valori a prima vista sconosciuti.

Carla Xodo  
Università di Padova



## Asterischi di Kappa

### Ritorno al futuro di un vecchio preside

*«Ore 15,00, i bidelli mi telefonano a casa comunicando che una ventina di ragazzi incappucciati e travisati, sono entrati nella succursale, hanno buttato fuori il personale e si sono impossessati dei locali. Chiamo la Digos e mi reco a scuola. Trovo i due agenti che trattano con gli occupanti e chiedo loro come mai non li identifichino. Per tutta risposta i sovrintendenti identificano me e i tre bidelli.*

*Ai miei tempi i Sovrintendenti erano archeologi illustri.*

*Oggi i poliziotti sono sovrintendenti, i presidi sono dirigenti scolastici e i bidelli sono collaboratori scolastici, con la differenza che, nonostante i titoli altisonanti, allora polizia e scuola funzionavano e oggi non funzionano.*

*Per riempire la misura, gli agenti, davanti a studenti e personale, dichiarano che occupare non è reato.*

*Faccio modestamente osservare che il Codice Penale afferma il contrario e che tre giorni fa un giudice ha condannato uno studente per occupazione di edificio pubblico e per interruzione di pubblico servizio, ma poi, comprendendo che la battaglia è persa, tolgo il disturbo.*

*Il giorno dopo gli studenti tolgono l’occupazione e bloccano il traffico. Chiamo i carabinieri che, invece di arrestare o identificare gli studenti autori del blocco, si limitano a dirigere il traffico facendo ritornare indietro autobus e automobili.*

*Chiedo ai docenti di convocare i consigli di classe per punire i loro studenti che commettono reati, ma ricevo risposte infastidite, solo uno su 160 rompe questo clima di omertà.*

*In effetti le occupazioni cui assistiamo da quarant’anni non sono un problema di ordine pubblico, sono l’evidente conseguenza della mancata capacità di autogoverno degli organi collegiali.*

*I docenti spesso, invece di sanzionare gli allievi con giorni di sospensione, trattano con gli stessi le modalità delle occupazioni»*

(Ds Roberto Tripodi, presidente regionale di Asasi).



# Pudore, vergogna, imbarazzo: una “costellazione di emozioni”

Valentina Porcellana

DURANTE L'ADOLESCENZA, LO SPECCHIO E LO SGUARDO DEGLI ALTRI SONO TESTIMONI DOLOROSI E GIUDICI IMPLACABILI DELLE TRASFORMAZIONI IN ATTO.

MA GLI OCCHI CHE OSSERVANO NON SONO SOLTANTO QUELLI DELL'ALTRO: SONO ANCHE QUELLI DEL SOGGETTO STESSO CHE VEDE DI ESSERE VISTO E CHE SI GUARDA COME È GUARDATO.

Come oggetto di studio, le emozioni sono state a lungo trascurate dalle scienze sociali, compresa l'antropologia, da una parte perché considerate innate e universali, dall'altra a causa della dicotomia ragione/emozione che in Occidente ha visto prevalere la ragione umana sugli aspetti emozionali. Inoltre, le emozioni sono state a lungo ritenute una *questione soggettiva*, dunque non rilevante per quelle scienze che intendevano sondare le relazioni sociali e i tratti culturali dei gruppi umani. A partire dagli anni Settanta, con l'affermarsi del paradigma costruttivista, le emozioni iniziano a comparire negli studi antropologici: Michelle Rosaldo co-

nia la definizione «pensieri incorporati» per sottolinearne la complessa natura di «costrutti culturali che non perdono la loro dimensione corporea, rivelando un'essenza contemporaneamente biologica e culturale»<sup>1</sup>. Per un antropologo, comprendere il significato di un'emozione significa pertanto «riuscire a cogliere e a partecipare di quei momenti complessi in cui azioni, relazioni sociali, norme, giudizi e concezioni morali vengono strategicamente messi in gioco»<sup>2</sup>. In molte delle società in cui gli antropologi hanno condotto le proprie ricerche, manca un termine unico corrispondente a ciò che definiamo *emozioni*, mentre esiste una «costellazione di emozioni»<sup>3</sup> difficile da tradurre, non solo linguisticamente, da un modello culturale all'altro. Un esempio etnografico viene dall'esperienza vissuta dall'antropologa Catherine Lutz alla fine degli anni Ottanta del Novecento in Micronesia. Gli abitanti di Ifaluk, piccolissima isola dell'arcipelago delle Caroline, utilizzano i termini *song* e *metagu* per descrivere rispettivamente la collera che prova chi vede trasgredita una norma e la vergogna e il timore di colui che si sente rimproverato.

Prima il bambino imparerà a introiettare lo stato d'animo *metagu*, per poterlo esprimere in modo appropriato, prima riuscirà a non incorrere in situazioni di disagio dovendo subire il temuto *song*<sup>4</sup>. Se molte società occidentali identificano nel cervello la *sede* della ragione e nel cuore quella dei sentimenti, altre ritengono che ragione ed emozione risiedano in altri organi: i Giriama del Kenya, incontrati negli anni Settanta del Novecento dall'antropologo inglese David Parkin, per esempio, ritenevano che i sentimenti risiedessero negli occhi, nei reni e nel fegato oltre che nel cuore. Dunque, sono anche la concezione e la rappresentazione del corpo e delle sue parti a variare insieme alle reazioni emotive. In ogni gruppo culturale si rintracciano momenti, spesso sanciti da riti di passaggio, in cui i giovani vengono formati in modo che il loro comportamento non soltanto rientri in un preciso ordine morale e sociale, ma lo incorpori perpetuandolo. L'inculturazione costruisce l'individuo – in questo senso Francesco Remotti parla di antropopoiesi – anche quando si tratta di esprimere *correttamente* e *adeguatamente* le emozioni.



1. C. Pussetti, *Emozioni*, in C. Pennacini (a cura di), *La ricerca sul campo in antropologia. Oggetti e metodi*, Carrocci, Roma 2010, pp. 257-286.

2. *Ibi*, p. 262.

3. M. Sclavi, *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si*

*esce dalle cornici di cui siamo parte*, Bruno Mondadori, Milano 2003, pp. 191-192.

4. U. Fabietti, *Elementi di antropologia culturale*, Mondadori, Milano 2004.

**Artemisia Gentileschi,  
Susanna e i vecchioni  
(1610), Pommersfelden,  
Collezione Graf von  
Schönborn.**



Esse vengono *incorporate* nel senso antropologico del termine, che indica «la capacità del corpo di assorbire la conoscenza, di agire nel mondo e al tempo stesso di essere modellato dalle forze storiche, culturali e sociali»<sup>5</sup>. L'incorporazione è la condizione esistenziale dell'uomo che è un corpo e ha un corpo, dunque vive le esperienze attraverso il corpo e i suoi sensi e conosce il mondo producendone rappresentazioni.

Negli ultimi decenni, la sociologia e l'antropologia hanno riconosciuto alle emozioni un ruolo centrale nel processo di socializzazione: esse infatti permettono all'individuo di conoscersi, dialogando con la propria interiorità, nonché di entrare in relazione con gli altri.

Secondo Chiara Pussetti, le espressioni che più ci sembrano "naturali" rispondono a tre livelli di complessità: individuale, sociale e politico. Pertanto, «esaminare come le emozioni siano immaginate, definite e interpretate significa riflettere su relazioni sociali, rapporti fra gruppi dominanti e gruppi oppressi, differenze di status e caratterizzazioni di genere»<sup>6</sup>.

La manifestazione delle emozioni dipende dai valori e dalle ideologie legate all'appartenenza sociale, etnica o di genere<sup>7</sup>. Il controllo sociale passa anche attraverso emozioni come il senso di colpa, la vergogna e l'imbarazzo che hanno un forte potenziale repressivo e che posso-

no diventare *armi* usate per creare disuguaglianza in contesti in cui la violenza è strutturale, in cui gli individui e i gruppi sociali più deboli incorporano la disuguaglianza che subiscono.

Nelle società che gli antropologi hanno definito *dell'onore* - tra queste rientrano, ad esempio, le società mediterranee - l'onore è considerato un patrimonio collettivo del gruppo di parentela di cui la donna è depositaria. Gli uomini hanno il compito di difenderlo, poiché attentare alla virtù della donna è attentare all'onore dell'intero gruppo.

Da questa asimmetria sessuale nasce il potere del controllo sulla sessualità della donna, sulla sua libertà di movimento (dato che all'esterno dello spazio

domestico il pudore è messo a rischio), sul suo modo di agire, di vestire, di pensarsi.

### **Vergogna, pudore e corpo sessuato**

Durante l'adolescenza, l'ambiente esterno assume grande importanza non solo «come mezzo per esteriorizzare i conflitti e per scaricare le tensioni, ma anche come via per riorganizzare il mondo interno. [...] Inoltre nell'adolescenza i

5. G. Pizza, *Antropologia medica. Saperi, pratiche e politiche del corpo*, Carocci, Roma 2008, p. 37.

6. C. Pussetti, *Emozioni*, cit., p. 266.

7. C. Montandon - F. Osiek, *Processus de socialisation et vécu émotionnel des enfants*, «Revue française de sociologie», 37-2 (1996), pp. 263-285.





**R. de Mur, *Adamo ed Eva cacciati dal Paradiso terrestre* (1402-1412), particolare, Vich, Museo Episcopale.**

giovani si trovano a fronteggiare due aspetti importanti: il passaggio dal controllo dei genitori all'autonomia e la consapevolezza della maturazione sessuale<sup>8</sup>. Il giovane si trova a dover scegliere quale adulto vuole diventare, a quale modello intende aderire, a quali norme attenersi, a quali valori credere. La vergogna, in questo periodo, sta nel non sapere qual è il proprio ruolo: sentirsi *diverso, inadeguato, brutto, impacciato* sono alcune delle espressioni che ricorrono nelle biografie degli adolescenti. «La vergogna porta con sé continue fluttuazioni nel senso dell'identità e nell'autostima e ha un notevole peso nel regolare non solo il rapporto con gli altri, ma

anche lo sviluppo di nuove competenze e la possibilità di investire con piacere»<sup>9</sup>. Nei casi più dolorosi, l'adolescente iscrive sul proprio corpo i segni del disagio che non trova altri canali per esprimere (attraverso scarificazioni, tagli, ferite autoinferte, branding). La vergogna per una violenza subita, un sentimento di forte inadeguatezza, la collera repressa sono incisi sul corpo in segno di resistenza, non di distruzione: la pelle ferita lascia fuoriuscire il malessere per poter sopravvivere. David Le Breton parla di questi gesti come «atti di passaggio» lungo il cammino tracciato a caro prezzo sul corpo per ritrovarsi, nonché per chiedere aiuto<sup>10</sup>.

Questi atti, personali e volontari, non rientrano pienamente tra i riti di passaggio, sociali e codificati, studiati dagli antropologi, in cui i segni sul corpo dei giovani sono il simbolo, visibile e socialmente apprezzato, di un corpo purificato e finalmente adulto, di cui non vergognarsi più. La letteratura etnografica descrive ampiamente le prove che i giovani devono superare per acquisire un nuovo status all'interno della propria società: dalla Danza del Sole dei Sioux, al rito della frustata diffuso nel Golfo di Guinea, alle prove di coraggio richieste ai giovani Kayapo del Brasile, alle varie forme di circoncisione. Il corpo è messo alla prova, lacerato, ferito perché il dolore sancisca e renda indelebile all'individuo il passaggio da una condizione all'altra. Non avere il coraggio di superare la prova è la vergogna più grande; essa si traduce in emarginazione e riprovazione sociale.

Marianella Sclavi sottolinea che, nella nostra società, imbarazzo, vergogna e senso di colpa sono considerate le principali emozioni regolatrici dell'ordine sociale: «Nel senso comune e anche nelle scienze sociali sono considerate le emozioni che "ti rimettono in riga". Nella fenomenologia di ogni situazione concreta si presentano intrecciate, sovrapposte, sfumate, collegate ad altre emozioni e sentimenti come il senso del ridicolo, l'ansia, il timore. Abbiamo sempre a che fare con costellazioni emozionali che solo per semplicità di linguaggio riduciamo a una»<sup>11</sup>.

Anche l'espressione pubblica dei propri sentimenti è regolata culturalmente e socialmente. Tra i beduini egiziani studiati da Lila Abu-Lughod, l'attrazione sessuale

<sup>8</sup>. E. Giusti - M. Frandina, *Terapia della vergogna. I turbamenti dell'arrossire e dell'imbarazzo*, Sovera, Roma 2010, p. 65.

<sup>9</sup>. *Ibi*, p. 66.

<sup>10</sup>. D. Le Breton, *La part du feu: anthropologie des entames corporelles*, «Adolescence», 2 (2005), pp. 457-470.

<sup>11</sup>. M. Sclavi, *Arte di ascoltare*, cit., pp. 191-192.



e l'affetto tra un uomo e una donna sono considerati pericolosi per l'ordine sociale. L'espressione dei sentimenti e dell'amore (*ishq*) è accettata in pubblico soltanto se veicolata attraverso la poesia orale; in caso contrario suscita *hasham*, espressione traducibile con modestia/vergogna: «la modestia è quella dei coniugi o degli innamorati che non devono esternare i loro sentimenti, mentre la vergogna è ciò che dovrebbe far temere a costoro la riprovazione della società»<sup>12</sup>. Questo esempio introduce a un tema complesso che connette la relazione tra i sessi, le norme di comportamento e il potere. Se, come insegna l'antropologia, l'identità si costruisce riflettendosi nell'alterità, per una donna l'identità femminile si costruisce in primo luogo osservando le donne del proprio gruppo sociale, i loro atteggiamenti, i caratteri socialmente accettati. Tuttavia, essa si costruisce anche osservando gli uomini e verificando le differenze di comportamento, gli atteggiamenti, i ruoli. L'identità, dunque, in quanto costruzione culturale e sociale, è una continua negoziazione tra l'interno e l'esterno, tra il desiderio e la norma, tra la «purezza e il pericolo», come direbbe Mary Douglas<sup>13</sup>. Sebbene l'identità sia un processo in continuo divenire, ogni scollamento dalle norme culturali e sociali può dare vita a una crisi. Se autorappresentazione e eterorappresentazione non coincidono, l'individuo si trova ad affrontare il giudizio pubblico. Ugo Fabietti sottolinea come «molte società insistono su aspetti quali la reputazione, la modestia, la verginità, l'onore, tutti tratti connessi, in maniera più o meno diretta, con il comportamento femminile in pubblico e, in particolare, con l'uso del corpo. Quasi sempre il modo di esporre il corpo è connesso a una concezione precisa della sessualità e della *libertà sessuale*»<sup>14</sup>. Queste concezioni culturali determinano ciò che chiamiamo pudore: «vi sono

popoli presso i quali la verginità prematrimoniale di una donna non è tenuta in gran conto e presso i quali mostrare il proprio corpo nudo rientra nella norma sociale. È il caso ad esempio di molte società amazzoniche e dell'Africa subsahariana. Altre culture, pur controllando in maniera rigida le donne sul piano sessuale, consentono l'esposizione di parti del corpo femminile che altre culture riterrrebbero *troppo provocanti* o addirittura *indecenti*»<sup>15</sup>. Il pudore, la vergogna, l'imbarazzo rispondono quindi a regole culturali che variano nel tempo e nei diversi contesti. Nel complesso reticolo di obblighi e di opportunità fornito dalla cultura, l'individuo deve trovare il proprio specifico modo di esprimersi. L'ambiente culturale in cui esso è inserito traccia le regole, ma apre anche spazi di creatività. Tim Ingold assegna alle persone «un ruolo attivo all'origine dell'ordine sociale, invece di relegarle allo statuto di veicoli passivi della replicazione di un programma scritto nei materiali dell'eredità oppure della tradizione»<sup>16</sup>. Pierre Bourdieu parla dell'attore sociale come giocatore impegnato in una partita di invenzione permanente. I giovani, in particolare, sono coloro a cui è affidata la rottura degli schemi prestabiliti. In realtà, invece, essi rimangono spesso intrappolati nella rete della vergogna legata al controllo sociale, con gravi conseguenze. Uno studio inglese dimostra, per esempio, quanto l'imbarazzo rappresenti un fattore di rischio nel comportamento sessuale dei giovani, che non utilizzano i sistemi contraccettivi e non chiedono informazioni adeguate, per la vergogna di affrontare questi temi<sup>17</sup>. Durante l'adolescenza, lo specchio e lo sguardo degli altri diventano i testimoni dolorosi delle trasformazioni in atto, e giudici implacabili. Il corpo incontrollabile deve essere controllato con l'abbigliamento, l'acconciatura, il trucco, il ta-

tuaggio, il piercing, per non doversene vergognare. David Le Breton parla del corpo adolescente come di un *campo di battaglia* in cui l'identità combatte per prendere forma<sup>18</sup>. E la vergogna di essere inadeguati è sempre in agguato. Il proverbio «il pudore è negli occhi», citato nel Libro II della *Retorica* di Aristotele, ci apre al tema dello sguardo. Se, come scrive Jacques Lacan, la vergogna è il prodotto di un «istante di sguardi», il tipo di sguardo che incrociamo determina le nostre emozioni e guida i nostri comportamenti<sup>19</sup>. Maria Teresa Russo sottolinea che «quando lo sguardo che si posa su di noi non è uno sguardo disposto a coglierci come persone, ma solo come corpi, diventiamo il termine oggettivo della relazione e non soggettivo. Il pudore rappresenta, allora, il gesto con cui ci rifiutiamo di essere considerati solo come corpi»<sup>20</sup>. Ma gli occhi che osservano non sono soltanto quelli dell'osservatore esterno: sono anche quelli del soggetto stesso che vede di essere visto, che si guarda essere guardato. Con effetto raddoppiato: da una parte il super-io, direbbe Freud, è impegnato nell'auto-osservazione, propedeutica al giudizio verbalizzato della coscienza; dall'altra, lo sguardo altrui è un rimando percepito come negativo. In un incontro di sguardi che vedono cose diverse - perché educate a vedere diversamente il mondo - che cosa accade? Nell'incontro interculturale lo sguardo dell'altro che cogliamo su di noi

12. U. Fabietti, *Elementi di antropologia*, cit., p. 159.

13. M. Douglas, *Purezza e pericolo: un'analisi dei concetti di contaminazione e tabù*, il Mulino, Bologna 1975.

14. *Ibid.*, p. 153.

15. *Ibid.*, pp. 153-154.

16. T. Ingold, *Ecologia della cultura*, Meltemi, Roma 2004.

17. J. Bell, *Why embarrassment inhibits the acquisition and use of condoms: A qualitative approach to understanding risky sexual behaviour*, «Journal of Adolescence», 32 (2009), pp. 379-391.

18. D. Le Breton, *La part du feu*, cit.

19. D. Bernard, *Les objets de la honte*, «Cliniques méditerranéennes», 1 (2007), pp. 215-226.

20. M.T. Russo, *Corpo, salute, cura: linee di antropologia biomedica*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2004, p. 118.

può essere interrogativo, più che giudicante. L'incomprensione, che più che vergogna crea imbarazzo, può essere presa a pretesto per indagare nuovi mondi, compreso il proprio.

### L'imbarazzo come occasione di apprendimento

La contingenza e la specificità del contesto non ci aiutano soltanto a interpretare un'emozione, ma la determinano: per questo motivo un'azione che in un dato contesto può essere ritenuta imbarazzante, in un altro può essere considerata lecita. Inoltre, la stessa azione in uno stesso contesto può essere ritenuta imbarazzante per una donna ma non per un uomo, legittima per un bambino, ma non per un adulto. Il confronto tra modelli culturali è utilissimo proprio perché offre «una quantità incredibile di occasioni di conflitto, di fare brutte figure, di disagio emotivo, dandoci la possibilità di risalire ad una quantità incredibile di premesse implicite e di vederci reciprocamente in una luce diversa»<sup>21</sup>.

Nell'adolescenza le occasioni di imbarazzo sembrano moltiplicarsi, essendo legate a problemi di autostima, al timore del giudizio altrui, all'apprendimento del comportamento che è necessario tenere. Proprio in questa fase della vita, cruciale nella nostra e in molte altre società, diventa fondamentale «aver appreso o apprendere sia il *savoir faire* dell'evitamento, che quello della trasformazione delle occasioni di imbarazzo in risorse»<sup>22</sup>. L'imbarazzo è socialmente accettato soltanto in determinate circostanze, così come in altre è rimedio a un errore o a una trasgressione. Secondo Marianella Sclavi, saper gestire gli imbarazzi non è una competenza individuale, ma collettiva e cooperativa. Gli altri ci rimandano il *modo giusto* di essere imbarazzati cooperando o meno alla nostra performance. Se i sociologi, in particolare Erving Goffman, hanno sottolineato il

ruolo dell'imbarazzo nel mantenere l'ordine sociale, essi non hanno tenuto in debito conto il potenziale creativo e la possibilità di cambiamento che sta in un evento spiazzante che crea imbarazzo o vergogna.

«Quando l'imbarazzo diviene interpretabile come un segnale dell'emergere di un problema comunicativo di tipo interculturale, si presenta come un atto non più solo *discorsivo*, ma *metacomunicativo*. Bisogna trovare modo di dirsi che si fa parte di mondi culturali diversi e che, pur senza rinunciare al proprio, si desidera capire *le ragioni dell'altro*. Bisogna associare l'imbarazzo non con un atteggiamento difensivo-offensivo, ma di attesa-intesa, esplorativo»<sup>23</sup>.

Per aprire il dialogo interculturale, a cambiare deve essere l'atteggiamento nei confronti dell'altro: attraverso la gestione creativa dei conflitti si può giungere al riconoscimento, al rispetto e all'adattamento reciproco.

Se negassimo l'imbarazzo (per la vergogna di averlo provato) perderemmo un elemento molto importante dell'esperienza vissuta, anzi potremmo arrivare a negare l'esperienza stessa, avendone un grave danno. Per non rinchiuderci nuovamente nelle certezze dei nostri modelli, dobbiamo fare attenzione a non superare l'evento spiazzante troppo in fretta, senza analizzarlo: «l'approccio riduzionista nelle scienze sociali nasce da questa stessa urgenza di rassicurare, di evitare le ambivalenze e i paradossi, di controllare cosa è vero e cosa è falso, chi ha ragione e chi ha torto»<sup>24</sup>.

Il passaggio dal controllo delle emozioni all'esplorazione è un passaggio interculturale fondamentale. Il conformismo è il nostro *modo sociale* di evitare il più possibile l'imbarazzo.

Ma senza imbarazzo non c'è sorpresa, creatività, scoperta, cambiamento, arte. L'essere educati al confronto, al dialogo, all'ascolto in una società come quella attuale, che vive

tensioni continue e crescenti, è più che mai importante e necessario.

Come scrive Matilde Callari Galli «l'antropologia può anche essere considerata un modo di riflettere sui nostri comportamenti, sulle nostre usanze, sui nostri valori, sulle nostre norme, paragonandoli incessantemente con altri comportamenti, altre usanze, altri valori, altre norme»<sup>25</sup> aiutandoci così a smascherare stereotipi e pregiudizi e ponendo le basi per una profonda conoscenza di sé, oltre che dell'altro.

Perché l'imbarazzo dell'incontro sia messo in valore e diventi una vera occasione di conoscenza reciproca è necessario *cambiare postura* e scoprire il piacere della narrazione e dell'ascolto.

Se l'imbarazzo è considerato soltanto «una malaugurata interruzione del fluire della comunicazione»<sup>26</sup>, oppure se è ignorato insieme alla situazione che l'ha prodotto, ciascuno rimarrà incastrato nei propri modelli impliciti.

Un buon ascoltatore, suggerisce Marianella Sclavi, è un esploratore di mondi possibili, che si lascia stupire – e non scoraggiare – dagli elementi fastidiosi, marginali e imprevisi.

È colui che sa gestire in modo creativo i conflitti perché sa mettersi nei panni dell'altro senza paura di perdersi, che vive l'imbarazzo come possibilità di conoscenza e come occasione per ridere delle proprie rigidità.

Valentina Porcellana  
Università di Torino

21. M. Sclavi, *Il sapere delle emozioni e il tocco dell'umorista: l'esperienza etnografica come *savoir faire* nella complessità*, in F. Gobbo - M. Tommaseo Ponzetta (a cura di), *La quotidiana diversità*, Imprimatur, Padova 1999, pp. 27-57.

22. M. Sclavi, *Arte di ascoltare*, cit., p. 195.

23. *Ibi*, p. 199.

24. *Ibi*, p. 205.

25. M. Callari Galli, *Lo spazio dell'incontro. Percorsi nella complessità*, Meltemi, Roma 1999, p. 32.

26. M. Sclavi, *Arte di ascoltare*, cit., p. 190.

# Storia e storia della pedagogia: dove andiamo?

Fulvio De Giorgi

LA PROFESSIONE INTELLETTUALE DI STORICO E, SOPRATTUTTO, DI STORICO DELLA PEDAGOGIA HA COME FONDAMENTO DEONTOLOGICO ED ETICO-POLITICO IL DOVERE CIVILE DEMOCRATICO DI NON ABBASSARE LA GUARDIA DI FRONTE A INTEGRALISMI, FONDAMENTALISMI, IDEOLOGISMI INTOLLERANTI.

**C**i si può chiedere dove stia andando la *Storia della Pedagogia* oggi? In realtà, non si è più tanto sicuri che ci sia ancora la possibilità di assumere come ovvio e scontato il presupposto epistemologico sul quale si fonda la domanda. L'espressione *Storia della Pedagogia*, per motivi storici complessi, comprende una vasta gamma di più specifici ambiti di ricerca: si va dalla storia delle teorie pedagogiche alla storia dell'educazione, dalla storia delle istituzioni educative alla storia dei materiali didattici, dalla storia delle letterature per l'infanzia alla storia della famiglia... Ambiti tutti giustamente diversificati per fonti, metodologie, bibliografie di riferimento.

Vale la pena, tuttavia, di porre un primo punto fermo. È vitale, per la *Storia della Pedagogia*, per la sua legittimazione scientifica, per la sua stessa sopravvivenza, che si producano ricerche solidamente fondate secondo le regole di un rigoroso metodo storico: fondate cioè su un adeguato reperimento di fonti, d'archivio o a stampa, vagliate con un'attrezzata critica delle fonti, in riferimento ad una bibliografia secondaria aggiornata e possibilmente ampia, non solo in senso internazionale, ma anche in senso interdisciplinare. Insomma, i saggi di *Storia della pedagogia* devono essere ricerche di storia.

Breve corollario, forse vecchio e usurato, di questo primo punto è la constatazione che le ricerche di storia della pedagogia richiedono certo la conoscenza pedagogica, ma non sono *ricerche di pedagogia*: come le ricerche di storia della matematica non sono matematica, le ricerche di storia dell'arte non sono arte, le ricerche di storia della musica non sono musica e le ricerche di storia della religione non sono religione. Naturalmente tutt'altro problema è quello di una Pedagogia che voglia immedesimarsi con la Storia della Pedagogia.

Sul piano, come dire, dei "vissuti", gli storici della pedagogia non devono stancarsi di far intendere agli altri studiosi di discipline pedagogiche, che hanno protocolli metodologici diversi, il senso stesso della ricerca d'archivio, di ciò che essa significhi per loro, del posto che essa occupa nei lavori che fanno o promuovono. Al riguardo va anche ricordato che, nell'attuale situazione di scarsità di risorse, gli archivi scolastici, le biblioteche storiche delle scuole e il materiale didattico di carattere museale rischiano di subire danneggiamenti, deperimenti o perfino distruzioni. Sarebbe, a mio avviso, opportuno che – da parte di tutti gli storici della pedagogia – si sollevasse il problema e si incoraggiasse, almeno, il versamento della documentazione, conservata dagli archivi scolastici, ai più vicini

Archivi di Stato, naturalmente con una contestuale, minima copertura finanziaria affinché questo si realizzi nel migliore dei modi.

Allargando lo sguardo, la domanda su dove va la storia della pedagogia implica la più generale questione su dove va la storia. In questo senso, mi pare che, negli ultimi anni, anche alla *Storia della Pedagogia* abbia giovato l'inserimento nel *cultural turn* affermatosi, da qualche decennio, nell'ambito delle scienze umane e già recepito dalla storiografia generale italiana. Peraltro, si può oggi constatare, almeno in alcuni settori di ricerca, un nuovo possibile sviluppo.

In qualche ambito si comincia a parlare di *spiritual turn*: può darsi che si tratti di uno spettro ermeneutico tipico solo di alcuni approcci e non generalizzabile e, comunque, solo il futuro potrà dirci se sarà stato effettivamente produttivo. In ogni caso vi riscontro una curiosità positiva e un interesse che mi pare sollecitante.

Infine, sempre ponendoci in questo più vasto contesto, non possiamo non considerare l'interrogativo radicale di fondo che emerge dai Congressi storici mondiali: *la crisi della conoscenza storica in quanto tale*. Probabilmente la fine delle "grandi narrazioni" del Novecento, l'egemonia dell'immediatismo post-moderno, la messa in mora del concetto stesso di



**Atelier di Georges de la Tour (attribuito a Étienne de La Tour),  
L'educazione della Vergine (c. 1650), New York, The Frick Collection.**

identità hanno ridotto il riferimento di senso della sfera pubblica al sapere storico e hanno invece enfatizzato al ribasso un uso pubblico della storia che porta all'egemonia di una saggistica di tipo giornalistico e pseudostoriografico: basta entrare in una qualsiasi libreria e considerare cosa appare nei palchetti degli scaffali di storia. Credo che vadano considerati questi processi, che hanno già effetti negativi proprio sul piano educativo delle giovani generazioni, depauperate di conoscenza storica.

Capita che, in una zona tradizionalmente "rossa" quale Reggio Emilia, alla domanda su quale fosse il simbolo del fascismo, una gaia studentessa ipotizzi che fossero la bandiera rossa e la falce e martello. Non si tratta, purtroppo, di un deficit solo italiano. Eric Hobsbawm, scomparso lo

scorso anno, nell'introduzione al *Secolo breve*, scrive: «Chi come me abbia dovuto rispondere alla domanda, mossagli da un intelligente studente americano, se la locuzione "seconda guerra mondiale" significasse che c'era stata anche una "prima guerra mondiale", è ben consapevole che non si può dare per scontata la conoscenza dei fatti anche più elementari della storia». Questo però ci interpella sul piano della nostra responsabilità di docenti, se non vogliamo abbandonare l'implicazione liberatrice, demitizzatrice ed emancipatrice della concezione umanistica della *historia magistra vitae*.

Si tratta, in ultima analisi, del dovere civile democratico, come fondamento deontologico ed etico-politico della professione intellettuale di storico, anche, o soprattutto, di storico della pedagogia.

Per questo non possiamo abbassare la guardia rispetto ai rischi di integralismo, fondamentalismo, ideologismo intollerante, insomma ai clericalismi ignoranti e dogmatici di tutte le chiese.

Questo dovere va dunque ribadito: a costo di apparire esso stesso enfaticamente omiletico e retorico. Perché, come diceva Gramsci, «La storia insegna, ma non ha scolari».

Fulvio De Giorgi  
Università di Modena e Reggio Emilia



# Individualizzazione e personalizzazione. Un confronto mancato

Andrea Potestio

L'INDIVIDUALIZZAZIONE E LA PERSONALIZZAZIONE ESPRIMONO VISIONI DIVERSE DELL'UOMO E DELLA SUA EDUCAZIONE. SE LE SPERIMENTAZIONI DIDATTICHE CHE SI POSSONO RICONDURRE ALL'INDIVIDUALIZZAZIONE SI SONO DIFFUSE AMPIAMENTE NEL SISTEMA EDUCATIVO DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE, LA DIDATTICA PERSONALIZZATA NON HA TROVATO UNA FACILE POSSIBILITÀ DI REALIZZAZIONE NELLA SCUOLA ITALIANA.

La pedagogia italiana si è interrogata a lungo sulle possibili strategie e metodologie da mettere in atto per risolvere i problemi che travagliano la scuola e sulle possibili soluzioni per trovare risposte convincenti alle sfide educative della contemporaneità. Il sistema educativo di istruzione e formazione nazionale, infatti, è attraversato da diversi problemi, acuiti dalla situazione economica generale: un alto numero di studenti che faticano a raggiungere il diploma nei tempi stabiliti, la difficoltà di collegare la scuola con il mondo del lavoro e una sempre maggiore insoddisfazione, diffusa tra gli studenti, le famiglie e a volte anche tra i docenti, sulla reale utilità delle istituzioni scolastiche per la vita futura degli studenti. La riflessione sui temi educativi, in ambito italiano, ha prodotto molteplici risposte metodologiche, didattiche e organizzative che è possibile sintetizzare, semplificando le articolazioni e le sfumature delle diverse proposte, nelle idee di *individualizzazione* e *personalizzazione* che, pur essendo qualche volta erroneamente sovrapposte, rimandano a una visione profondamente diversa dell'uomo e della sua educazione. La finalità principale di questo scritto è sottolineare le differenze tra le

due concezioni per evitare confusioni o indebite equiparazioni.

Il termine *individualizzazione*, in ambito pedagogico, ha una storia abbastanza lunga e consolidata nella riflessione educativa italiana. Le strategie di *individualizzazione* accompagnano la storia delle teorie educative del Novecento, a partire dall'attivismo fino alla stagione dei Decreti Delegati dei primi anni '70, alla legge n. 517/77, ai Programmi della Scuola secondaria di primo grado nel 1979 e ad alcuni aspetti del Decreto Ministeriale del 2007. La finalità principale delle strategie di *individualizzazione* consiste nell'integrazione di ogni singolo individuo nella società. L'educazione ha il compito di formare cittadini che siano consapevoli e sappiano accettare le regole e i dispositivi presenti nella società in cui si trovano a vivere. Ne consegue che la scuola assume una funzione decisiva e diviene l'istituzione principale che ha il compito di trasmettere i principi, le conoscenze, le norme e i valori dello Stato. Le diverse esperienze didattiche che si ispirano all'*individualizzazione*, per esempio le schede di Dottrens o la programmazione curricolare, presentano come elemento comune il principio di assicurare a tutti i cittadini le medesime

condizioni di accesso e di conoscenza delle opportunità, delle norme e dei saperi della società.

L'idea di *personalizzazione*, al contrario, è decisamente meno centrale nella letteratura pedagogica e normativa italiana. È solo durante il periodo della riforma del ministro Moratti (2001-2006), attraverso i lavori preparatori del Gruppo Ristretto di lavoro e la Legge delega n. 53/2003, che nella normativa italiana la *personalizzazione* è stata introdotta come strategia educativa di riferimento. La *personalizzazione* si basa sul principio metafisico dell'unità della persona e della sua superiorità rispetto al cittadino. Se l'individuo trova la sua giustificazione nella società della quale fa parte e dalla quale ricava le norme e i modelli per i suoi comportamenti, l'idea di persona rimanda a una visione autonoma dell'uomo che, pur essendo intrinsecamente relazionale, trova solo in se stesso la sua fondazione. Per questa ragione, la *personalizzazione* propone strategie educative che sono volte ad aiutare gli allievi a riconoscere la propria irriducibilità, ossia le caratteristiche che li rendono autonomi e differenti da ogni altro essere umano e, al contempo, consapevoli che è solo dalla valorizzazione del-

l'autonomia e delle differenze di ciascuno che può scaturire l'unità e la vera uguaglianza di tutti. L'adesione alle regole sociali e alle norme di comportamento esistenti non può, dunque, essere considerata la finalità stessa del processo educativo, ma solo un mezzo che permette, storicamente, di promuovere al meglio «il pieno sviluppo della persona umana» (art. 3, comma 2 della Costituzione).

In estrema sintesi, la distinzione fondamentale tra le pratiche di individualizzazione e personalizzazione risiede nella loro modalità di interpretare la relazione tra il singolo essere umano e la società. L'individuo è una parte della società e si costituisce a partire e attraverso la sua relazione e accettazione delle regole sociali in cui vive. La persona, invece, è un intero autonomo e il suo rapporto con le istituzioni e i dispositivi deve essere partecipativo e libero. G. Bertagna distingue, in modo efficace, le due visioni dell'uomo: «l'individuo ha senso, a livello storico-sociale e pure biologico-organico, solo in quanto parte dell'intero che lo sovravanza, lo giustifica e lo stringe. [...] La persona no: è il contrario. Non è parte, ma è in se stessa un intero. Se anche non è riconosciuta da altri interi, è comunque un intero relazionale in sé. Si resta persone, infatti, anche se non si è integrati e riconosciuti tali da un corpo sociale e politico storico-concreto»<sup>1</sup>.

L'individualizzazione, in ambito pedagogico, pur affermando la differenza specifica di ogni individuo, promuove il suo riconoscimento in una norma e in un modello, rappresentato dalle regole della società in cui vive. La personalizzazione, invece, tende a valorizzare l'autonomia e la libertà specifica di ogni essere umano, inteso come il fine assoluto del processo educativo. Se queste sono le differenze teoriche, è possibile verificare nella pratica educativa quale delle due strategie ha dato risultati mi-

gliori? È possibile analizzare e confrontare i dati prodotti dalle esperienze di individualizzazione e di personalizzazione per comprenderne potenzialità e limiti? In realtà, no. Il confronto tra le strategie educative derivabili dalle due idee non si è mai realizzato. Si può giustamente parlare di un confronto mancato e le ragioni risiedono nel fatto che le proposte didattiche di personalizzazione hanno incontrato tali ostacoli e resistenze ideologiche che, dopo la stagione della riforma Moratti, non sono riuscite a diventare comuni prassi educative.

Le sperimentazioni didattiche che si possono ricondurre all'individualizzazione, invece, si sono diffuse ampiamente nel sistema educativo di istruzione e formazione, ma non sempre hanno prodotto benefici, come testimonia la difficoltà di ridurre le differenze sociali ed economiche tra gli individui, che rappresenta una delle maggiori finalità dell'individualizzazione<sup>2</sup>. Al contrario, la didattica personalizzata non ha trovato una facile possibilità di realizzazione nella scuola italiana. La sperimentazione delle sue proposte didattiche avrebbe potuto avviare un processo di trasformazione nelle istituzioni scolastiche e integrare i processi di individualizzazione già in atto, per giungere a un reale equilibrio tra la persona e l'individuo, tra la libertà del singolo e il suo essere cittadino di uno Stato.

Il mancato confronto tra le concrete proposte e sperimentazioni didattiche di individualizzazione e personalizzazione ha generato un impoverimento nell'offerta formativa della scuola italiana. L'introduzione del docente coordinatore tutor, dei Piani di studio personalizzati, di una maggiore flessibilità didattica e organizzativa, capace anche di superare la rigida separazione degli studenti in classi, avrebbe potuto realizzare una concreta stagione di riforme nel sistema educativo di istruzione e formazione na-

zionale. Le proposte didattiche di personalizzazione, infatti, non si pongono in puro conflitto con quelle individualizzate ma tentano di integrarle e superarle alcuni limiti, come la tendenza a omologare gli studenti su alcuni principi e norme sociali. La personalizzazione, pur affermando l'importanza del ruolo sociale della scuola e la sua funzione di offrire a tutti pari condizioni, pone la persona come fine del processo educativo e ha l'obiettivo di formare esseri umani che, riconoscendosi come autonomi, liberi e relazionali, siano in grado di dare, in modo responsabile, il proprio contributo alle trasformazioni e al miglioramento delle regole sociali e politiche dello Stato in cui si trovano a vivere.

Andrea Potestio  
Università di Bergamo

1. G. Bertagna, *Personalizzazione e individualizzazione. Una rilettura pedagogica*, in A. Antonietti – P. Triani (a cura di), *Pensare e innovare l'educazione. Scritti in memoria di Cesare Scurati*, Vita e Pensiero, Milano 2012, p. 29. Su questi temi si vedano anche: G. Bertagna, *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, La Scuola, Brescia 2004, G. Sandrone, *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2008 e Ead., *Concetti e percorsi per la personalizzazione degli apprendimenti*, in S. Kahn, *Pedagogia differenziata*, La Scuola, Brescia 2011.

2. Si veda anche in ambito francofono il dibattito sul tema della "pedagogia differenziata" e le difficoltà nel mettere in atto strategie educative capaci di valorizzare le differenze tra i singoli, senza produrre omologazione o addirittura moltiplicare le disuguaglianze sociali ed economiche di accesso allo studio. Cfr. S. Kahn, *Pédagogie différenciée*, De Boeck, Bruxelles 2010 e L. Legrand, *La différenciation pédagogique*, Scarabée, Paris 1986.

# L'elaborazione razionalistica e individualistica dei diritti umani nel pensiero moderno e il dibattito contemporaneo (2)

Gianfranco Maglio

A PARTIRE DAL SEC. XVII SECOLO SI AFFERMANO I DIRITTI SOGGETTIVI DELL'UOMO, COME ESPRESSIONE FONDAMENTALE DEL DIRITTO NATURALE SVINCOLATO DA FONDAMENTI TEOLOGICI.

NEL QUADRO ODIERNO IL RIFERIMENTO ALLA DIGNITÀ DELLA PERSONA UMANA RAPPRESENTA L'INSOSTITUIBILE CRITERIO PER UN'EFFICACE DIFESA DEI DIRITTI FONDAMENTALI.

Un celebre passo del *Leviatano* di Hobbes evidenzia con chiarezza come il diritto di natura coincida ormai con la libertà dell'individuo: «*ius naturale* è la libertà che ha ogni uomo di utilizzare il proprio potere come vuole per la preservazione della propria natura, vale a dire della propria vita e, di conseguenza, di fare tutto ciò che nel suo giudizio e nella sua ragione concepirà come i mezzi più adatti a questo scopo»<sup>1</sup>. Da questo presupposto occorre partire per ridisegnare i rapporti fra uomo e uomo e i caratteri della società politica che quei diritti deve tutelare.

## L'affermazione dei diritti soggettivi dell'uomo

Se Hobbes pensa che la protezione dei diritti individuali possa essere assicurata solo da uno Stato assoluto, capace di eliminare i contrasti e le liti che nello stato di natura mettono in pericolo i diritti medesimi, la tesi liberale che vede nei diritti naturali (in particolare vita, libertà e proprietà) il limite al potere dello Stato, sostenuta con forza da Locke, è quella che animerà la gloriosa stagione delle dichiarazioni universali dei diritti

dell'uomo. Il razionalismo della cultura illuministica europea farà il resto: una codificazione definitiva di diritti fondamentali dell'uomo, espressione della sua razionalità e dignità, sarà ritenuta possibile configurando un rapporto nuovo fra autorità e libertà.

Ecco allora susseguirsi, dalla fine del XVII in poi, alcuni testi scritti basilari per la storia dei diritti umani: il *Bill of Rights* inglese del 1689, la *Dichiarazione dei diritti del buon popolo della Virginia* del 1776, preliminare alla Dichiarazione d'indipendenza degli Stati Uniti d'America, e infine la *Dichiarazione francese dei diritti dell'uomo e del cittadino* del 1789. Si tratta di documenti chiave del costituzionalismo moderno che consacrano una prima importante espressione dei diritti soggettivi dell'uomo intesi come diritti civili di libertà.

Nell'atmosfera illuministica e soprattutto con il pensiero di Emanuele Kant il fondamento dei nuovi diritti che venivano proclamati è collegato alla riflessione sulla natura umana e la sua dignità.

Nella *Metafisica dei costumi* del grande filosofo tedesco tali tematiche vengono approfondite alla luce di una visione an-

tropologica capace di delineare il senso vero e profondo della grandezza dell'uomo. Quest'ultima non è legata a quella base naturalistica che l'uomo condivide con gli altri animali, anzi, Kant ribadisce che l'*homo phaenomenon* è un essere di scarsa importanza; è invece la sua dimensione di persona morale (*homo noumenon*) che costringe tutti gli altri esseri razionali ad avere rispetto per lui, e grazie alla quale può misurarsi con ognuno di loro e valutarsi su un piano di parità<sup>2</sup>.

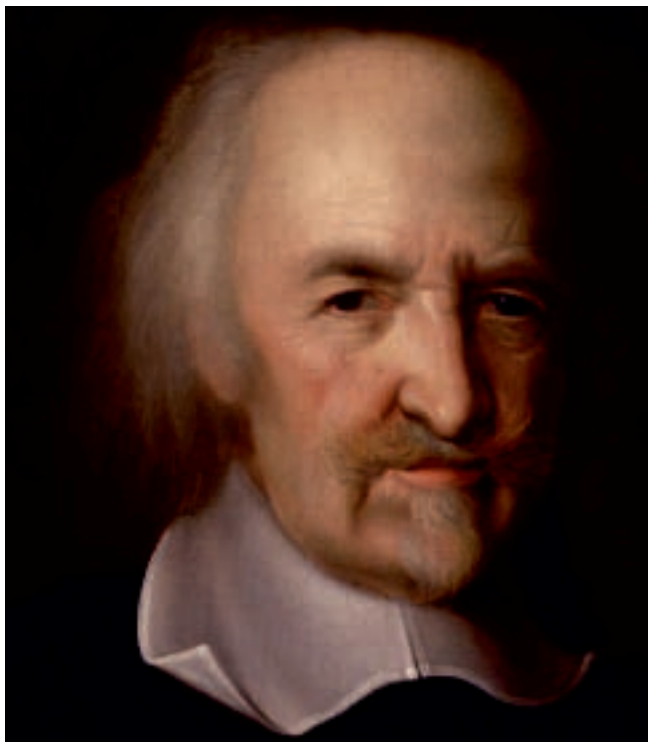
La grandezza dell'uomo va colta nella sua capacità di avvertire la legge morale nel sacrario della coscienza e nella dimensione trascendente (il cielo stellato sopra di me e la legge morale in me, per richiamare il celebre epilogo della *Critica della ragion pratica*).

Ciò fonda per Kant quella dignità della persona umana che non ha prezzo né nulla di equivalente. Così intesa, l'umanità

La prima parte del contributo è pubblicata in «Nuova Secondaria», n. 6 (2013).

1. T. Hobbes, *Leviatano*, edizione con testo inglese e latino a cura di R. Santi, Bompiani, Milano 2001, inizio del cap. XIV, p. 213.

2. I. Kant, *Metafisica dei costumi*, in *Dottrina degli elementi dell'etica*, parte prima, libro I, paragrafo 11, edizione con testo tedesco a fronte e cura di G. Landolfi Petrone, Bompiani, Milano 2006, p. 485.



**John Michael Wright, Ritratto di Thomas Hobbes (1669-1670), Londra, National Portrait Gallery.**

nel suo complesso è una dignità: rispettare l'uomo significa riconoscere tale dignità che lo costituisce quale *fine in sé* e lo sottrae a ogni utilizzo strumentale<sup>3</sup>. Questo grande pensiero kantiano rappresentava il tentativo di dare un fondamento filosofico al principio di dignità umana, ciò indipendentemente dalla necessità o meno di ancorare il principio a criteri religiosi, e non è casuale che oggi, di fronte alle difficoltà legate al pluralismo etico-religioso, si avverta tutto il fascino di una concezione normativa della natura umana che tenta di porsi in termini universalmente condivisibili. Ma riprendiamo il nostro excursus storico.

### **I diritti fra Ottocento e Novecento**

Durante l'Ottocento, dopo l'indubbio regresso dell'età della Restaurazione, con i primi Statuti degli Stati nazionali che attuano su larga scala i principi dello Stato liberale di diritto, le libertà tradizionali vengono ridefinite e ampliate in

chiave politico-partecipativa. L'estensione dell'elettorato attivo e passivo, dapprima solo maschile e con tempi diversi a seconda dei vari ordinamenti, conduce al lento superamento del principio censitario; si fanno strada i primi interventi di assistenza sociale a favore dei poveri e degli emarginati e viene portata avanti la rivendicazione femminile per l'estensione alle donne dei diritti di voto e di partecipazione attiva alla vita politica e sociale<sup>4</sup>. In un periodo di diffuso positivismo giuridico si pensa senz'altro possibile una completa positivizzazione dei tradizionali diritti naturali ritenendo ormai inutile riferirsi alle istanze del giusnaturalismo.

Si diceva degli interventi assistenziali, visti come eccezionali dallo Stato liberale sostenitore di un sostanziale non intervento nei rapporti sociali; è questo un capitolo nuovo nell'evoluzione dei diritti fondamentali, collegato a un mutamento rilevante nel concetto di Stato che si attua nel Novecento. Si tratta della nascita e del consolidamento a livello costituzio-

nale dei *diritti sociali* (lavoro, previdenza, salute, istruzione...): una realtà che favorisce la trasformazione dello Stato liberale in Stato sociale con precisi doveri d'intervento nella società e nell'economia a favore dei cittadini.

Come si è giustamente osservato, «mentre i diritti civili sono stati teorizzati come diritti che fanno riferimento all'individuo, astratto da ogni appartenenza di gruppo, e alla sua sfera di proprietà e libertà, i diritti sociali sono sorti con riferimento alla persona in quanto appartenente ad una collettività»<sup>5</sup>.

Il Novecento ha anche conosciuto l'oscura stagione dei totalitarismi, durante la quale i diritti umani sono stati sistematicamente violati e negati: quando il diritto diviene espressione incontestata e incontestabile dello Stato, assunto a sua volta quale *Stato etico* espressione di una sintesi di moralità individuale e collettiva, la persona umana non ha più un suo autonomo fondamento ma viene assorbita (e annullata) dallo Stato stesso.

È il senso di ogni ideologia totalitaria, pericolo ricorrente nella storia dei popoli, se ai diritti umani non si riconosce una dimensione universale e in qualche modo assoluta. Non vi è dubbio che gli orrori del secondo conflitto mondiale abbiano favorito riflessioni e ripensamenti sui limiti del positivismo giuridico, dimostratosi incapace di assicurare una sicura protezione dei diritti umani: da tali riflessioni, condotte riprendendo temi tradizionali del giusnaturalismo inseriti in una vitale filosofia della persona, trovano ispirazione le nuove costituzioni, la *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo* del 1948 e via via tutte le altre sino alla recente *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea*.

3. I. Kant, *Metafisica dei costumi*, cit., p. 547.

4. Nel dibattito tardo ottocentesco sui diritti delle donne spicca il saggio di J.S. Mill – H. Taylor, *Sull'eguaglianza e l'emancipazione femminile*, trad. it. di N. Urbinati, Einaudi, Torino 2001.

5. Così A. Facchi, *Breve storia dei diritti umani*, il Mulino, Bologna 2007, p. 122.



Proprio le prime importanti dichiarazioni universali del secondo dopoguerra mettono a frutto le riflessioni e i ripensamenti di un'epoca che aveva conosciuto la dissoluzione dei diritti umani.

Vari autori si muovono all'interno del cosiddetto neogiusnaturalismo contemporaneo con proposte importanti che intendono attuare una piena valorizzazione della persona umana. Jacques Maritain, pensiero e anima di una stagione importante di recupero della tradizione tomistica, anche sulla scia delle encicliche papali (da Leone XIII in poi), sottolinea il collegamento della tematica dei diritti con la dignità assoluta della persona umana<sup>6</sup>.

Si trattava di proclamare il principio che una vera filosofia dei diritti umani poteva e doveva fondarsi sulla legge naturale, espressione di un ordine trascendente senza il quale viene meno il significato stesso dell'esistenza umana. La riflessione sul diritto naturale è strettamente legata, negli ultimi decenni, proprio all'esigenza di riaffermare e fondare i diritti dell'uomo. La filosofia cattolica del diritto segue propria questa feconda direzione: la possibilità stessa di ipotizzare oggi un diritto delle genti non può che riferirsi, come sottolinea Sergio Cotta, al valore ontologico del principio-persona ed è proprio questo il *diritto naturale vigente*<sup>7</sup>. Si cerca, in qualche modo, un linguaggio universale capace di superare le differenze culturali e religiose che spesso ostacolano un discorso uniforme sull'uomo. Da tale punto di vista è interes-

sante la posizione della scuola neoclassica del diritto naturale che vede in John M. Finnis il suo massimo interprete. I diritti umani dovrebbero essere espressione di alcuni beni fondamentali, evidenti, esauritivi e perfettivi per l'uomo: Finnis ritiene possibile un discorso oggettivo sulle forme fondamentali del bene umano con ciò predisponendo una base antropologica che sarebbe di per sé capace di indirizzare l'azione umana nel senso del suo perfezionamento: «le forme fondamentali del bene sono opportunità di essere, quanto più pienamente un uomo partecipa ad esse tanto più egli è ciò che può essere»<sup>8</sup>.

Come abbiamo cercato di dimostrare altrove<sup>9</sup>, pur riconoscendo il rilievo che la dottrina di Finnis ha nel suo tentativo di attribuire razionalità all'agire pratico, si deve osservare che la rinuncia alla ricerca di un fondamento metafisico della natura umana indebolisce la stessa nozione di legge naturale e pone problemi non semplici in tutte quelle situazioni ove si determinano conflitti fra beni umani ritenuti di eguale valore. Il Magistero e la Dottrina sociale della Chiesa ci richiamano con fermezza a tale fondamento: «la fonte ultima dei diritti umani non si situa nella mera volontà degli esseri umani, nella realtà dello Stato, nei poteri pubblici, ma nell'uomo stesso e in Dio suo Creatore»<sup>10</sup>. Parlare di dignità umana significa riferirsi a quell'unicum che l'uomo è rivelando, al di là di facili etichette, una dimensione aperta al mistero capace di interrogare la Parola di Dio en-

trata nella storia. Tale dignità che è posta alla base dei diritti umani non può fare a meno del riconoscimento di una sacralità originaria dell'uomo che ne rappresenta l'origine e la finalità. Questa grande attenzione all'uomo e ai suoi diritti è stata sempre al centro del pensiero e dell'azione di Papa Giovanni Paolo II, a cominciare dalla sua prima grande enciclica, la *Redemptor Hominis*. Papa Wojtyła, ragionando sulla necessità di dare attuazione ai diritti, ribadiva che «il dovere fondamentale del potere è la sollecitudine per il bene comune della società e che quel bene comune, che l'autorità serve nello Stato, è pienamente realizzato solo quando tutti i cittadini sono sicuri dei loro diritti»<sup>11</sup>. Anche Benedetto XVI, negli ultimi anni, ha spesso affrontato il problema della tutela dei diritti umani, insistendo sulla necessità di sottrarre il fondamento degli stessi a criteri formali e convenzionali e ribadendo tutta la forza che è capace di esprimere la dignità umana se ricondotta al Dio creatore<sup>12</sup>.

## Il dibattito contemporaneo

Il mondo di oggi è però una realtà complessa nella quale multiculturalismo, diversità di tradizioni religiose e gli effetti di una diffusa secolarizzazione rendono difficili soluzioni uniformi. Occorre operare con prudenza, cercando soluzioni condivise con rinnovato spirito di apertura e ricerca, ma nella convinzione che comunque e in ogni caso, come scriveva Jeanne Hersch, le minacce ai diritti umani sono evitabili solo ricorrendo a un assoluto<sup>13</sup>.

6. J. Maritain, *I diritti dell'uomo e la legge naturale*, ed. it. a cura di G. Usellini e A. Viotto, con presentazione di Vittorio Possenti, Vita e pensiero, Milano 1991, pp. 6 e 58-61.

7. S. Cotta, *Il diritto naturale e l'universalizzazione del diritto*, in S. Cotta, *Il diritto come sistema di valori*, San Paolo, Cinisello Balsamo (MI) 2004, pp. 151-152.

8. J. M. Finnis, *Natural Law and Natural Rights*, Oxford University Press, Oxford 1992. Citiamo la tradizione italiana *Legge naturale e diritti naturali*, a cura di F. Viola, Giappichelli, Torino 1996, p. 112.

9. G. Maglio, *Lineamenti di filosofia del diritto. Il fondamento dell'esperienza giuridica: dialogo fra ragione, teo-*

*logia e storia*, Messaggero, Padova 2011, p. 96.

10. Giovanni XXIII, *Lettera enciclica Pacem in terris*, in *Acta Apostolicae Sedis* (in seguito AAS) 55, 1963, pp. 259, 278-279.

11. Giovanni Paolo II, *Redemptor Hominis*: citiamo da *Le encicliche di Giovanni Paolo II*, Leonardo, Milano 1994, p. 29. Ricordiamo anche il messaggio di Paolo VI alla Conferenza internazionale sui diritti dell'uomo del 15 aprile 1968, in AAS, 60 (1968), p. 285 e, sempre di Giovanni Paolo II, i riferimenti contenuti nelle encicliche *Centesimus annus* e *Sollicitudo rei socialis* e nei Messaggi per la giornata mondiale della Pace degli anni 1998 e 1999 (tutti questi documenti sono rinvenibili in AAS con

l'anno di riferimento). Per le encicliche richiamate v. *Le Encicliche di Giovanni Paolo II*, cit., pp. 251-291 e pp. 357-405.

12. Rinviamo ad alcuni discorsi pronunciati da Benedetto XVI sui diritti dell'uomo in occasione dei 60 anni della Dichiarazione Universale (rispettivamente il 18/4/08 all'ONU e il 10/12/08 al Pontificio Consiglio della Giustizia e della Pace), oggi riuniti in *Iustitia*, n. 01/09, pp. 131-134. Sulla concezione cattolica dei diritti dell'uomo si veda da ultimo, J. M. Castillo, *La Chiesa e i diritti umani*, Gabrielli, Verona 2009.

13. J. Hersch, *I diritti umani da un punto di vista filosofico*, ed. it. a cura di F. De Vecchi, Bruno Mondadori, Milano 2008, p. 65.



**John Greenhill,  
Ritratto di John Locke  
(c. 1672-1676),  
Londra, National  
Portrait Gallery.**

Come intendere questa esigenza senza cadere in posizioni dogmatiche e/o confessionali? Partendo da tale domanda cerchiamo ora di svolgere alcune considerazioni di sintesi. Oggi si realizza il fenomeno dell'universalizzazione dei diritti umani<sup>14</sup>, con la nascita del diritto umanitario e della tutela internazionale dei diritti<sup>15</sup>. Nel complesso si fa strada la convinzione circa la possibilità di definire e tutelare una serie via via più ampia di diritti umani, ovviamente partendo da una precisa concezione dell'uomo, ossia da un'antropologia. Qui si innestano alcuni problemi non di semplice soluzione. Come si diceva all'inizio, parlare di di-

ritti umani significa fare riferimento a un'idea di uomo e dunque partire, a livello filosofico, da una domanda preliminare: chi è l'uomo?

Nel tentare di rispondere a tale impegnativo quesito occorre evitare due pericoli che possiamo sintetizzare con le espressioni razionalismo astratto e naturalismo. Da un lato l'idea di uomo non può essere il risultato di una vuota astrazione che conduce a un elenco formale di diritti disincarnato dalla realtà della vita e dall'altro l'uomo non va definito solo quale espressione delle scienze empiriche e sperimentali, nell'ambito di un processo di naturalizzazione che, soprattutto

negli ultimi decenni, si è indubbiamente accentuato. In entrambi i casi ci si allontana dall'autenticità dell'umano che, proprio perché espressione di un'eccedenza che sfugge allo sforzo definitorio, è segno di un valore più grande, come millenni di pensiero hanno tentato di testimoniare<sup>16</sup>. L'esame dei diritti fondamentali dell'uomo, così come espressi e proclamati dalle Carte internazionali, evidenzia senza dubbio l'adesione a un'idea normativa della natura umana, con un riferimento a un dover essere dell'uomo che proprio il godimento di quei diritti consente. Potremmo dire che i diritti naturali sono la condizione della piena realizzazione della persona e in tal senso favorire un consenso universale<sup>17</sup>.

Tutto questo in teoria, ma, come abbiamo detto sopra, la realtà è molto più complessa e ne sono prova i frequenti conflitti in tema di diritti fondamentali per effetto di radicate differenze storiche, culturali e religiose. Inoltre emerge una tendenza alla proliferazione dei diritti legata a un'espansione della categoria dei bisogni umani, spesso indotti da una filosofia consumistica e utilitaristica.

Conflitti, contraddizioni e incertezze che rendono ineludibili altre domande: qual è il rapporto fra natura e storia nei diritti fondamentali? È possibile una gerarchia dei diritti nel senso che alcuni si possano ritenere più fondamentali di altri?

Una risposta adeguata non è certamente facile perché richiede una presa di posizione preliminare di tipo filosofico-antropologico. Anzitutto il riferimento a una concezione normativa della natura umana, nel senso sopra indicato, consente una distinzione fra esigenze ineludibili dell'es-

<sup>14</sup>. Così A. Facchi, *Breve storia dei diritti umani*, op. cit., pp. 131-149.

<sup>15</sup>. Sul tema v. G. Giliberti, *Introduzione storica ai diritti umani*, Giappichelli, Torino 2012, pp. 125-159.

<sup>16</sup>. Su questi temi v. da ultimo, A. Aguti, *Natura umana.*

*Un'indagine storico-concettuale*, Meudon, Portogruaro 2010.

<sup>17</sup>. Dal punto di vista della riflessione teologica non si può non citare il pensiero e l'opera di Romano Guardini: *L'uomo. Fondamenti di una antropologia cristiana* in

Opera Omnia III/2, Morcelliana, Brescia 2009. Si veda in particolare pp. 91-163 (I Fondamenti) e pp. 279-288 (L'essenza dell'uomo).

sere umano, espressione della sua razionalità e libertà morale, e altre che sono puramente storiche e contingenti: solo le prime possono a rigore definirsi diritti fondamentali perché in difetto, come risulta logicamente evidente, si accedrebbe a una visione relativista all'interno della quale se ogni bisogno diventa fondamentale nulla resta di realmente fondamentale. È il paradosso di quello che è stato esattamente definito il *consumismo dei diritti umani* che produce lo svuotamento del concetto etico-normativo sopra indicato risolvendolo nell'orizzonte illimitato dei bisogni umani<sup>18</sup>.

Il rapporto fra natura e storia rimane aperto ma non nega quell'eccedenza dell'umano che non si risolve nella storia e che giustifica il senso profondo dei diritti fondamentali e l'utilizzo del concetto di dignità di cui sopra abbiamo detto, soprattutto con riferimento alla concezione cattolica, che, di tale eccedenza, è la sintetica espressione<sup>19</sup>.

Nel quadro odierno proprio il riferimento alla dignità della persona umana quale valore chiave per la sua tutela, riprendendo la grande intuizione di Kant, rappresenta l'insostituibile criterio, non solo interpretativo, per tentare un'efficace difesa dei diritti fondamentali.

Non è casuale che la *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea* anteponga il valore della dignità umana ad ogni altro (v. Titolo I - articolo 1) con ciò aderendo a una impostazione che vede in tale principio un criterio assoluto, vincolante e insuperabile per ogni legislatore. A riguardo il giurista tedesco Ernst-Wolfgang Böckenförde ha recentemente scritto che la dignità umana è un a-priori, un principio assoluto che, solo e in

**Julius Schnorr von Carolsfeld,  
Ritratto di Immanuel Kant  
(1789).**



quanto riconosciuto, rende possibili tutti gli altri diritti umani<sup>20</sup>.

Le grandi questioni oggi poste dalla bioetica con particolare riguardo alla possibilità di manipolare la natura umana, di decidere come inizia e quando può terminare la vita, rendono ineludibile una interpretazione *stretta* del principio di dignità che, da ultimo e a nostro avviso, ha un fondamento metafisico in quella sacralità della persona che è *traccia* di quell'eterno nell'uomo di cui parlava Max Scheler e che rappresenta limite insuperabile alla manipolazione tecnologica<sup>21</sup>. In questo ambito interpretativo va collocato quel rapporto fra natura e storia

di cui si diceva: l'unicità dell'uomo esprime proprio l'impossibilità di risolverlo in un dato solo naturale ovvero solo storico, è il riflesso di una singolarità esistenziale che postula e propone un rapporto fra il relativo e l'assoluto, il contingente e l'eterno.

Quando si parla di dignità umana è a questo orizzonte dai contorni sfumati e residualmente misteriosi che, anche inconsapevolmente, si fa riferimento.

Gianfranco Maglio  
ISSR «Rufino di Concordia» Portogruaro  
(Facoltà Teologica del Triveneto)

18. C. Cardia, *Genesi dei diritti umani*, Giappichelli, Torino 2005<sup>2</sup>, v. introduzione, p. VII.

19. L'eccedenza della persona umana è proprio la caratteristica espressione dell'impossibilità di definire l'uomo una volta per tutte. L'eccedenza (*Überschu*) di forze e capacità della persona è rivelativa della dimensione

"eterna" dell'uomo. Di grande intensità sono, sul punto, le riflessioni di M. Scheler: *Problemi di religione*, in *L'eterno nell'uomo*, a cura di P. Premoli De Marchi, con testo tedesco a fronte, Bompiani, Milano 2009, p. 659.

20. E.W. Böckenförde, *Dignità umana e bioetica*, trad. it. di S. Bignotti, Morcelliana, Brescia 2010, pp. 45-71 e p. 76.

21. Sul processo di "sacralizzazione dei diritti", espressione di una più ampia sacralità della persona, v. da ultimo H. Joas, *Persona e diritti umani. Principi, istituzioni e pratiche di vita*, Meudon, Portogruaro 2011.



# Storie e vicende dai TFA

Francesco Magni

FINALMENTE, DOPO LA TRAGICOMICA VICENDA DEI TEST PRESELETTIVI E LE ULTERIORI DUE PROVE (SCRITTA E ORALE), IN MOLTE UNIVERSITÀ SONO ATTIVI I CORSI DEI TFA.

NELL'INTRICATA VICENDA NON SONO MANCATI (E NON MANCANO) STORIE AL LIMITE DELL'INVEROSIMILE. ECCONE ALCUNE.

**N**egli ultimi mesi c'è stato l'avvio dei percorsi abilitanti per l'insegnamento (c.d. TFA) ed è quindi possibile iniziare a raccogliere qualche spunto di riflessione sull'esito e sulle modalità che hanno contraddistinto questa faticosa e delicata fase della loro attivazione.

Il percorso ordinario di Tirocinio Formativo Attivo, infatti, è nel pieno del suo svolgimento, con centinaia di aspiranti docenti che stanno frequentando i corsi organizzati dalle università. Ma andiamo con ordine...

## Il girone infernale dei test preselettivi e i "pasticci" del MIUR

Nel mese di Luglio 2012, com'è noto, domande assurde e contraddittorie hanno, di fatto, precluso ancora una volta la strada all'insegnamento a tanti giovani. In seguito alle numerose inevitabili polemiche, il MIUR ha provato a correre ai ripari: prima chiedendo scusa per l'accaduto, poi nominando, con il D.M. 7 agosto 2012 n. 14, una commissione di esperti col compito di «verificare la correttezza scientifica dei test assegnati nella prova preselettiva nazionale». I lavori di questa commissione hanno portato nel mese di agosto all'annullamento di alcune domande e alla conseguente ripubblicazione degli esiti della prima prova, il cui superamento costituiva *conditio sine qua non* per affrontare le ulteriori due prove.

Per i 20.067 posti a livello nazionale per i tirocini hanno concorso 115.553 aspiranti. Dai primi numeri è evidente che si è trattato di una vera e propria strage. Certo, il primo folle "quizzettone" ha fatto gran parte del lavoro, ma poi inconvenienti burocratici, malfuzionamenti del sistema e commissioni "baronali" hanno fatto il resto.

Gli ammessi ai corsi finali sono in numero inferiore rispetto agli oltre 20 mila posti faticosamente messi a disposizione dal MIUR.

Per fare solo un esempio, si prenda l'esito delle prove delle classi per materie letterarie (A50, A51, A52) all'Università degli Studi di Milano: il primo test è stato superato rispettivamente da 158, 129, 91 aspiranti docenti, che sono diventati 90, 75, 45 dopo la prova scritta per rimanere 56, 69, 38 dopo quella orale. Per un totale definitivo di ammessi nelle tre classi di concorso di 163 (in partenza i candidati iscritti erano 1.488!) a fronte di 220 posti a disposizione. Insomma, una vera e propria carneficina...

## La prova scritta e quella orale

Per i valorosi (e fortunati) aspiranti insegnanti che avevano superato il "quizzettone" finale, le disavventure non sono finite lì.

Purtroppo in alcuni casi gli studenti sono stati "eliminati" da questa sorta di percorso ad ostacoli non da un'effettiva

carezza di conoscenze, ma da inspiegabili e irrisolvibili intoppi burocratici. Per esempio è capitato che qualcuno si sia trovato iscritto alla prova orale di una classe di concorso diversa dalla propria e, presentandosi alla prova scritta di quest'ultima e non comparendo negli elenchi, si è visto negare la possibilità di sostenere la prova. «Facendo poi delle verifiche con gli uffici tecnici, non si è saputo come mai la mia iscrizione fosse passata in un'altra classe di concorso...» si lamenta un giovane laureato.

Ma le maggiori sorprese le hanno riservate le prove orali. È già stato rilevato come gran parte della "scrematura" sia stata fatta dai test preselettivi di luglio. Forse anche per questo motivo, alcune commissioni composte da docenti universitari si sono sentite in dovere di riaffermare in qualche modo il loro potere decisionale e di selezione. Come? Nel peggiore dei modi, attraverso domande contraddistinte da un esasperato nozionismo anche in sede di colloquio orale!

Per esempio c'è chi, per abilitarsi nella classe di concorso A 50 (materie letterarie negli istituti d'istruzione secondaria di II grado), ha dovuto sostenere una discussione sulla "geografia sistemica". Oppure altri, nella stessa classe di concorso, si sono sentiti rivolgere domande del tipo: «Quando il canton Ticino diventa parte della confederazione elvetica per la prima volta?».

Alcuni studenti di fronte a tali domande sono stati respinti dagli stessi professori con cui qualche mese prima avevano sostenuto *cum laude* il proprio esame universitario! Ma il caso forse più eclatante si è verificato con un dottore di ricerca che, qualche minuto dopo essere stato bocciato al colloquio per il TFA, è stato contattato dalla stessa università (la Cattolica di Milano) per tenere, proprio lui, uno dei corsi per i futuri insegnanti! Davvero incredibile!

Certamente si potrà dire che questi sono dei casi estremi, ma di certo non isolati...

### L'inizio dei corsi

Anche per l'avvio dei Tirocini la situazione è confusa e "a macchia di leopardo". In alcuni atenei le lezioni sono iniziate fin dal mese di novembre, in altri le operazioni di selezione dei candidati si sono portate a termine con un discreto ritardo. È il caso dell'Università Roma Tre, come segnala la lettera di "Cristina" pubblicata il 19 novembre 2012 sul sito [orizzonte-scuola.it](http://orizzonte-scuola.it): «Dopo essere stati gli ultimi a svolgere la prova scritta (A049), il 19 ottobre, saremo con tutta probabilità anche gli ultimi a svolgere la prova orale visto che la segreteria, interpellata sulla questione, ha risposto che cercheranno di fare gli orali prima di Natale ma non sono sicuri di riuscirci». Nel caso in questione, si tratterebbe di correggere "ben" 56 compiti...

Dove i corsi sono iniziati, gli aspiranti docenti stanno facendo mille peripezie per poterli frequentare, come Andrea di Milano che dice: «Al mattino insegno educazione fisica, poi corro in università per frequentare le lezioni. Il problema è che spesso la palestra della scuola è disponibile solo al pomeriggio... A scuola dovremo rimodulare l'orario per permettere di frequentare i corsi del TFA».

Già, i corsi. Il DM 10 settembre 2010 n. 249 all'art. 10 specifica che il Tirocinio For-

mativo Attivo prevede quattro tipi di attività, per il raggiungimento dei 60 CFU richiesti, tra cui «insegnamenti di didattiche disciplinari che, anche in un contesto di laboratorio, sono svolti stabilendo una stretta relazione tra l'approccio disciplinare e l'approccio didattico».

Ci si aspetterebbero quindi lezioni che diano un apporto formativo reale ai futuri docenti; purtroppo in alcuni casi sembra di assistere alla "brutta copia" di lezioni già seguite negli anni universitari.

Sul sito internet della rivista mensile «Vita», il 3 dicembre 2012, è stata pubblicata la lettera di un tirocinante: il giovane, dopo aver ricordato il grande sacrificio compiuto per sopportare l'elevato costo d'iscrizione al TFA (2.500 euro), afferma di aver iniziato con la speranza che il Tirocinio potesse essere un momento efficace di formazione professionale: «Mi dico, non avrò il posto sino a 50 anni ma almeno mi preparo e mi aggiorni». Quando iniziano le lezioni, l'amara sorpresa: «Professori non all'altezza (che sbagliano tutte le pronunce in inglese e riempiono i corsi con discorsi teorici), professori all'altezza che devono dividersi tra numerose classi e lezioni e che non hanno neppure loro capito che ci stanno a fare in aula, giovani insegnanti che stanchi di questa solfa si mettono a correggere i compiti e le verifiche dei loro alunni in un intervallo di tempo che dovrebbe invece formarli. Potrei fare nomi ed esempi puntuali di tutto ciò, ma non sarebbe utile per un unico motivo: non sono tanto i personaggi del racconto (corpo docente, università, giovani insegnanti) a discreditarla la storia, quanto il narratore onnisciente (Stato e Ministero dell'Istruzione) che ha costruito la trama del racconto».

Un altro esempio. Alla Statale di Milano sembra che le lezioni di *didattica della storia* per la classe di concorso A51 (materie letterarie e latino nei licei e nell'istituto magistrale) si riducano a una mera

ripetizione di nozioni già ascoltate. Dicono alcuni studenti: «abbiamo iniziato con una lezione sulla rivoluzione francese: ma a parte una spiegazione "trita e ritrita" (e non senza una buona dose di riferimenti ideologici) del motto *Liberté, Égalité, Fraternité* altro non abbiamo sentito».

A detta di molti studenti, il rischio che i corsi per i futuri insegnanti si trasformino in un "parcheggio pomeridiano" è sempre più una realtà...

È vero, accanto a questi casi esistono docenti appassionati che stanno invece prendendo sul serio la sfida di formare i futuri insegnanti, offrendo loro lezioni di qualità realmente formative. E certamente è anche difficile per i docenti riuscire a "calibrare bene il tiro" avendo di fronte una platea così eterogenea di allievi (per età, per formazione ecc...), tant'è che in alcuni casi la prima lezione è stata segnata da un forte imbarazzo del docente, indeciso e impacciato su come utilizzare il tempo a disposizione.

La vicenda sembra quindi sempre più contraddistinta da uno stringente formalismo, che rischia però di rimanere privo di reale contenuto formativo.

Dalle università ci si aspetterebbero, invece, elasticità e flessibilità di forme (orari, burocrazia ecc...), ma anche precisione e qualità dei contenuti didattici. Per ora sembra invece che si stiano seguendo le infelici orme del MIUR.

È forse quindi presto per tracciare un bilancio complessivo, ma di certo non mancano elementi per un'approfondita riflessione che porti anche, eventualmente, a modifiche e aggiustamenti per il futuro.

Francesco Magni

# Crisi permanente

*a cura di Riccardo Bellofiore e Michele Dal Lago*

*Ai primi di novembre del 2008, la Regina Elisabetta, che presenziava alla London School of Economics ad un incontro tra economisti prestigiosi per dibattere della crisi scoppiata nel 2007, ha chiesto, con apparente ingenuità e profonda saggezza: “come mai nessuno di voi si era accorto che una crisi del genere fosse in arrivo?”. Che la teoria dominante abbia ancora una volta fatto fallimento, e che il capitalismo stesso sia oggi in discussione, è un fatto riconosciuto: tranne che in Italia, dove il solo sollevare la questione conduce all'accusa di nutrire nostalgie per il socialismo reale.*

*Pure, il Premio Nobel Stiglitz ha paragonato questa crisi al “crollo del muro di Berlino” dell'economia di mercato; il premio Nobel Krugman l'ha paragonata a quella del 1929; e lo stesso Greenspan ha, ad un certo punto, dovuto confessare che tutte le sue più profonde convinzioni sono state messe in dubbio.*

*Il Financial Times – non proprio un foglio bolscevico – pubblicava il 3 marzo 2009 un articolo dal titolo inequivocabile: “La sfortunata inutilità della gran parte dell'economia monetaria accademica”. L'autore, un prestigioso economista mainstream, Willem Buiter, affermava che, negli ultimi trent'anni, la formazione agli studi economici nelle università anglo-americane, dominate dalla teoria neoclassica o da un keynesismo imbastardito, è stata nient'altro che uno spreco di risorse private e sociali.*





**John Marin,  
Brooklyn Bridge (1912).**



*Sempre il Financial Times riempiva le sue pagine con dibattiti sul futuro del capitalismo. Insomma: la crisi economica ha portato con sé la crisi del pensiero economico dominante; e si è dovuto riconoscere che alcune delle ipotesi più promettenti per comprendere la crisi andavano cercate nel pensiero economico eterodosso.*

*È a quest'ultimo che fanno riferimento gli scritti qui raccolti, la cui origine sta in una serie di seminari all'Università di Bergamo.*

*Le fondamentali teoriche degli interventi si possono ricondurre ad un insieme eterogeneo di autori che va da Keynes a Kalecki, dalla ripresa dell'economia classica e ricardiana a Marx, da Minsky a Schumpeter o Fisher, sino (inaspettatamente) ad alcuni aspetti del pensiero di Hayek o Mises.*



*This collection of essays, which derives from a series of seminars held at the University of Bergamo, deals with the question of the economic crisis in its relationship with the crisis of the mainstream economic theories. The theoretical basis of these contributions refers to a heterogeneous number of authors, from Keynes to Kalecki, from the Classical Political Economy to Marx, from Minsky to Schumpeter or Fisher, even to (unexpectedly) some aspects of Hayek's and Mises' thought.*

**Umberto Boccioni, Officine a Porta Romana  
(1908), Banca Commerciale di Milano.**

# Crisi senza fine?

Riccardo Bellofiore

**L**a crisi in corso sembra non avere fine. Come ricorda Duménil, essa è scoppiata come crisi di un segmento del mercato finanziario statunitense, quello dei *subprime*, nell'estate del 2007. Si trattava, ricorda questo autore, dell'apogeo del neoliberismo.

Di che si tratta? All'inizio degli anni Ottanta, reagendo alla grande inflazione degli anni Settanta, venivano messe in vigore, prima dal governatore della Federal Reserve Volcker, e poi da Reagan e Thatcher, delle politiche 'monetariste'. Controllando rigidamente l'offerta di moneta, e facendo schizzare verso l'alto i tassi di interesse nominali e reali (cioè depurati dal tasso d'inflazione), si pensava di porre un freno all'aumento dei prezzi. Il risultato fu raggiunto, ma l'alto prezzo del denaro fece sì che crollassero gli investimenti privati. Intanto, la spesa pubblica, soprattutto sociale, veniva compressa, le condizioni del lavoro peggioravano, e dunque cadevano salari e domanda di consumi.

Tornava lo spettro di una grande crisi per insufficienza di domanda effettiva, come negli anni Trenta. Con il paradosso che intanto gli alti tassi di interesse iniziavano a far esplodere l'indebitamento pubblico, visto che i governi erano costretti a trovare i fondi per la propria spesa in disavanzo emettendo titoli sul mercato.

Lo stesso Reagan, nel secondo mandato della sua presidenza, provvide a bloccare questa deriva fornendo domanda all'interno grazie a un balzo verso l'alto della spesa militare, il che produsse un aumento del deficit dello Stato. Intanto, la bilancia commerciale degli Stati andava in passivo nei confronti del resto del mondo, fornendo così domanda a quei paesi neo-mercantilisti che – come Giappone, Asia dell'Est, Germania e Nord Europa – ottenevano profitti grazie ad esportazioni di merci in eccesso rispetto alle importazioni (a questi paesi si è oggi aggiunta la Cina). Il monetarismo duro dei primi tempi si andava mutando in una sorta di 'keynesismo militarizzato'. Pochi anni dopo, dal 1987, quando Greenspan sostituì Volcker alla testa della Fed, le cose cambiarono nuovamente. Sui mercati finanziari iniziò una lunga corsa verso l'alto dei prezzi delle attività finanziarie. L'inflazione del prezzo dei *capital asset* fu dovuta al costituirsi di un 'capitalismo dei fondi' – un *money manager capitalism*, come lo ha definito Hyman

P. Minsky. Le famiglie vennero incluse in modo subordinato nei mercati finanziari, e i loro risparmi affidati a dei gestori dei 'soldi degli altri', che imponevano alle imprese rendimenti elevati nel breve termine, e dunque una ristrutturazione continua. Le condizioni del lavoro peggiorarono (andava costituendosi la figura del 'lavoratore traumatizzato') e la grande impresa verticalmente integrata fu sostituita da unità produttive connesse in rete. I risparmiatori videro crescere, apparentemente senza limiti, il valore della loro ricchezza. Questa fase 'maniacale' del risparmiatore consentì alle famiglie di indebitarsi con le banche: la figura del consumatore indebitato spiega molto della crescita del capitalismo degli anni Novanta e degli anni Duemila.

Parte dell'Europa (in cui potremmo includere alcune regioni italiane) procedeva secondo un diverso modello.

La Germania e i suoi 'satelliti' (essenzialmente, Olanda, Belgio, Austria, Svizzera, Finlandia) godevano di esportazioni nette, in gran parte verso il Sud Europa. Negli anni recenti questa dinamica si è rinforzata, e ha consentito il superamento del disavanzo strutturale nei confronti della Cina e il ridursi degli sbocchi negli Stati Uniti. Ciò ha richiesto che gli altri paesi europei fossero 'legati' o da un accordo di cambio che impedisse svalutazioni competitive (il Sistema Monetario Europeo) o dalla partecipazione alla moneta unica. Le aree dell'Europa meridionale hanno visto così aumentare i disavanzi pubblici per sostenere il reddito e l'occupazione.

La crescita trainata dalle bolle finanziarie si è rivelata insostenibile. Una prima grave crisi è scoppiata nel 2000 quando si è sgonfiata la *internet economy*. Nel 2007 veniva a termine la bolla del mercato immobiliare statunitense.

Dopo la crisi finanziaria che va da metà 2007 a metà 2008, si ha la crisi reale: crolla l'attività produttiva, dagli Stati Uniti alla Cina, dalla Germania all'Italia, e così via. Lo spettro del Grande Crollo degli anni Trenta (si veda a questo proposito il contributo di Gagliardi) spinge a politiche 'keynesiane': le banche centrali inondano l'economia di liquidità, e quasi ovunque i bilanci dello Stato vanno sempre più in rosso. Questa fase termina a metà 2009, quando si intravedono 'germogli di ripresa'. La priorità diviene ora la stretta fiscale, le politiche restrittive. È una scelta suicida. Come ricorda Toporowski,



**Umberto Boccioni,  
*Visioni simultanee* (1912),  
Wuppertal, Von der Heydt  
Museum.**



quando la crisi scoppia, il risparmiatore passa dalla fase ‘maniacale’ a quella ‘depressiva’, deve spendere meno per uscire dal debito. Lo stesso fanno le imprese, che si trovano all’improvviso anch’esse indebitate. È la deflazione da debiti: nessuno spende, dunque i redditi cadono, e l’atteso risparmio non si materializza. Lo Stato potrebbe evitare questo destino, ma invece di stimolare l’economia con disavanzi ‘buoni’ che producono valori d’uso per la collettività e aumento dei salari, contribuisce alla depressione con l’austerità.

Vertova segnala come la crisi abbia dato l’impressione di favorire il genere femminile (i settori più colpiti erano a occupazione prevalentemente maschile), ma è sempre più chiaro che gli impieghi che si aprono sono poco qualificati, precari o part-time. Sulle donne si scaricheranno i costi della riduzione del welfare e della ristrutturazione del pubblico impiego. Dal Lago rende noto il dibattito negli Stati Uniti dove la crisi ha portato a rimettere in questione le condizioni contrattuali e il sindacato, e la stessa scuola pubblica.

Rimane da dire dell’Europa. La crisi è venuta dall’esterno. Il debito privato si è trasformato in debito pubblico.

Lo stato della finanza pubblica europea non è certo più preoccupante di quella statunitense, inglese o giapponese.

L’unico paese che aveva dei seri problemi di finanza pubblica era la Grecia, forse il Portogallo. Negli anni della bolla immobiliare, Irlanda e Spagna erano modelli di finanza ‘sana’. Sono le politiche europee, i parametri arbitrari di Maastricht e i vincoli che la Banca Centrale Europea ha ad agire come prestatore di ultima istanza e finanziatore dei governi (così come avviene altrove) a impedire di bloccare la spirale depressiva. Trattare la propria moneta come se fosse una valuta straniera, regolata da poteri esterni, o pretendere che tra le regioni di una medesima area monetaria (dove gli squilibri commerciali tra regioni interne non possono che essere la norma) non vi siano trasferimenti compensativi, non può che preludere al disastro. L’esistenza della moneta unica è in dubbio, e la sua sopravvivenza rischia di essere conquistata nel segno di una stagnazione prolungata. Intanto, la crisi procede ‘oggettivamente’ con ‘svalorizzazione’ della forza-lavoro, centralizzazione dei capitali, ristrutturazione dei processi produttivi, ‘snellimento’ del pubblico. Che così la crisi non divenga permanente è tutto da dimostrare. Un’inversione di rotta può essere imposta solo dalla politica e dalla società.

*Riccardo Bellofiore  
Università di Bergamo*

# Una breve storia delle crisi economiche

Alessio Gagliardi

**T**utti conoscono, o quantomeno hanno sentito parlare, della crisi dei primi anni Trenta del Novecento; molti ricordano quella degli anni Settanta del Novecento; qualcuno avrà letto della crisi apertasi negli anni Settanta dell'Ottocento. I più attenti, magari, ricorderanno il crollo delle borse del 1987, la crisi che colpì le economie asiatiche dieci anni dopo o la recessione dell'inizio degli anni Duemila. E chi ha maggiore dimestichezza con la storia conoscerà sicuramente la crisi del 1846-47, che contribuì a inasprire la situazione delle popolazioni europee alla vigilia del fatidico 1848, e quella del 1857, che investì le banche inglesi e americane. Queste, tuttavia, sono soltanto le più rilevanti e le più note fasi di recessione vissute dalle nazioni industrializzate nell'età contemporanea. Molte altre, di estensione, durata e intensità più ridotte, hanno segnato l'economia capitalistica dalla rivoluzione industriale inglese a oggi. Fare la storia del capitalismo industriale significa infatti, per molti aspetti, fare la storia delle crisi che esso ha attraversato negli ultimi due secoli.

Naturalmente, le fasi di depressione economica non sono state semplici ripetizioni l'una dell'altra. Pur se prodotte da una dinamica generale comune, esse si sono differenziate profondamente per le cause immediate, l'andamento, l'estensione, la durata e l'intensità. Nell'età contemporanea, secondo una periodizzazione canonica, vengono generalmente individuate tre grandi crisi di sistema, capaci di investire la totalità o quasi del mondo industrializzato, con conseguenze sociali drammatiche; tre crisi che di fatto chiusero una fase dello sviluppo capitalistico aprendone una nuova.

## La «grande depressione» di fine Ottocento

Si tratta di una prolungata fase di instabilità che generalmente la storiografia colloca con precisione tra il 1873 e il 1896. Il ventennio fu segnato da forti fluttuazioni cicliche, in cui l'alternarsi di momenti espansivi e lunghe recessioni fu accelerato e convulso. Il periodo si aprì con una grave crisi finanziaria – scoppiata nell'Europa centrale e trasmessasi a tutte le mag-

giori piazze finanziarie, in Europa prima e poi negli Stati Uniti – che segnò l'inizio di una recessione durante circa sei anni, cui seguì una ripresa breve ma intensa (1879-82), seguita dall'ulteriore alternarsi di recessione (1882-86), ripresa (1886-1890) e ancora recessione (1890-96). A rendere omogeneo il ventennio fu semmai il prolungato calo dei prezzi, particolarmente forte nell'agricoltura, e l'erosione di profitti e rendite.

Il capitalismo si mostrò in tutto il periodo instabile ma anche altamente dinamico: innovazione tecnologica, espansione dell'industria in Europa e fuori dell'Europa (soprattutto negli Stati Uniti e in Giappone), incrementi di produttività dell'agricoltura, maggiore efficienza dei mezzi di trasporto e crescente integrazione economica tra le aree del globo (la «prima globalizzazione») accompagnarono la grande depressione. Proprio questo dinamismo è stato individuato da molti interpreti come la causa maggiore della crisi. La crescita della composizione in valore del capitale (il peso sempre più preponderante, cioè, di impianti e macchinari in rapporto ai salari) riduceva la quantità relativa di lavoro impiegato e i costi unitari del prodotto e intaccava sensibilmente i profitti. Larga parte del movimento operaio vi vide una conferma della teoria di Marx sulla «caduta tendenziale del saggio di profitto».

Sul versante opposto, il capitalismo reagì con ulteriori innovazioni nelle tecnologie produttive e nell'organizzazione del lavoro, sperimentando, soprattutto negli Stati Uniti, una pluralità di soluzioni di cui il fordismo, dai primi anni Dieci del Novecento, fu quella destinata a maggiore diffusione.

I governi nazionali, assecondando l'idea, sostenuta da industriali e agrari, che la depressione fosse causata dalla concorrenza internazionale, abbandonarono progressivamente il libero scambio in favore di politiche protezioniste.

## La crisi degli anni Trenta

È la crisi per antonomasia. Per estensione, profondità, ripercussioni sociali e politiche, ha rappresentato un evento di eccezionale gravità. Il crollo della borsa di Wall Street del-





**Vincent Van Gogh, *Miniere di carbone* (1879).**

l'ottobre del 1929 ne costituisce l'episodio a maggiore valenza simbolica ma non fu né il punto d'avvio né tantomeno la causa. L'origine della crisi è infatti da individuare in un processo più complesso, strettamente connesso ai cambiamenti vissuti dal capitalismo internazionale nel ventennio precedente. Negli anni che avevano preceduto la prima guerra mondiale e negli anni Venti, negli Stati Uniti e poi nelle aree più avanzate dell'Europa occidentale le nuove modalità di organizzazione del lavoro basate su una maggiore intensità del lavoro, insieme all'abbondante flusso di investimenti, avevano garantito una sostenuta ripresa della produzione.

Erano aumentati i profitti a discapito della quota dei consumi dei lavoratori, in valore cresciuti meno del prodotto. Si era venuto quindi a creare uno squilibrio crescente tra la sovrabbondante produzione di merci e la minore capacità relativa di assorbimento da parte dei mercati. Nel corso della seconda metà degli anni Venti il rischio di una sovrapproduzione era stato rimandato nel tempo dal boom azionario e dalla diffusione del credito al consumo. Lo squilibrio però non venne risolto. Al contrario, la formazione di una "bolla" nell'economia statunitense, che trascinò nella crescita anche quelle europee, aggravò ulteriormente lo squilibrio iniziale. La situazione iniziò a segnare il passo, soprattutto in Germania, alla fine del 1928. Negli Stati Uniti si registrarono forti rallentamenti nel primo semestre del 1929 e la bolla esplose nell'ottobre 1929. La stretta integrazione tra le due sponde dell'Atlantico, ulteriormente rafforzata dal sistema dei pagamenti internazionali costruito con il piano Dawes del

1924, trascinò quasi immediatamente l'Europa, già a sua volta alle prese con contraddizioni endogene. Nel 1931 ci furono i primi grandi fallimenti bancari in Austria e in Germania. Crisi finanziaria e crisi reale furono dunque strettamente intrecciate, e costituirono anzi due aspetti dello stesso fenomeno. Iniziò allora una crisi di inedita drammaticità.

Il crollo del reddito nazionale e della produzione industriale si prolungò fino al 1932-33. Le politiche deflazionistiche e di austerità seguite, almeno nel primo biennio, dai governi e dalle banche centrali di quasi tutte le nazioni industrializzate (basate su difesa del pareggio di bilancio, tagli alla spesa pubblica, ancoraggio al *gold standard*) non fecero altro che inasprire la situazione.

La caduta della produzione non fu l'unica conseguenza. La drastica contrazione del commercio mondiale, ridottosi in valore a meno della metà, il calo dei prezzi e la caduta dell'occupazione non furono meno rilevanti. La grande massa di disoccupati, il dato sociale che maggiormente segnò il decennio, provocò non solo il formarsi di vasti strati di nuovi poveri nel cuore delle nazioni economicamente più avanzate, ma fu all'origine di una progressiva destabilizzazione del quadro istituzionale e politico, all'interno della quale si inserì l'avanzata dei movimenti della destra autoritaria e radicale, con i fascismi in testa.

Nel 1932-33 si concluse quasi ovunque la fase più drammatica della crisi e si aprì un periodo di lentissima ripresa. L'orientamento meno ortodosso delle successive politiche economiche – esemplificato dal *New Deal* negli Stati Uniti e dal

programma di lavori pubblici lanciato da Hitler – contribuì a ridurre in maniera consistente la disoccupazione, ma non a tornare ai livelli precedenti il 1929.

Per uscire definitivamente dalla crisi ci sarebbe stato bisogno della seconda guerra mondiale e della conseguente creazione di domanda da parte degli Stati coinvolti. In ogni caso, le conseguenze sociali del crollo dell'economia condizionarono profondamente, in larga parte dell'Europa centroccidentale, l'esito di quella sorta di «guerra civile europea» apertasi all'indomani della rivoluzione russa e della prima guerra mondiale, sancendo la più grave sconfitta dell'ipotesi rivoluzionaria e del movimento operaio.

### La crisi degli anni Settanta

Secondo una periodizzazione della storia del Novecento ampiamente diffusa – la cui formulazione più nota è sicuramente quella di Eric Hobsbawm –, dai primi anni Cinquanta fino al 1973 il capitalismo visse la sua «età dell'oro»: tassi di crescita particolarmente elevati, bassissimi livelli di disoccupazione, economie integrate in un sistema internazionale regolato dalla leadership statunitense. A partire dagli anni Sessanta, poi, con tempi e modalità fortemente differenziate da

un paese all'altro, crebbero anche i salari e furono ampliate le politiche di welfare, conseguenza sia del conflitto sociale accesi in Europa occidentale e negli Stati Uniti dalla metà del decennio sia della «sfida» portata al capitalismo dal socialismo reale. Convenzionalmente si individua la fine di questa fase nel 1973, quando ebbe inizio una crisi economica internazionale di notevole intensità e diffusione, che si trascinò per circa dieci anni. All'inizio del decennio vennero infatti meno tre fondamentali condizioni su cui si era retta l'«età dell'oro»: un ordine internazionale stabile a guida Usa, il basso costo delle materie prime e il contenimento di salari e conflitto sociale.

Nel 1971, la proclamazione da parte del presidente americano Nixon della sospensione della convertibilità del dollaro pose fine al sistema monetario internazionale basato sui cambi fissi e, soprattutto, rese ormai evidente l'indebolimento della leadership economica degli Stati Uniti.

Nel 1973, nell'autunno, i paesi esportatori di petrolio radunati nell'Opec – per ritorsione contro il sostegno occidentale a Israele nella guerra dello Yom Kippur – deliberarono una serie di aumenti che in pochi mesi portarono il prezzo del greggio a quadruplicare, trascinando verso l'alto i prezzi delle altre ma-

**Vincent van Gogh, *La Haye. Paesi Bassi* (1882), Collezione privata.**





terie prime. A cavallo dei due decenni infine – ed è questa la causa forse più profonda della crisi – Europa occidentale e Stati Uniti furono investiti (con caratteristiche e tempi estremamente diversificati da una nazione all'altra) da un'ondata di conflittualità operaia che mise in discussione l'equilibrio basato sui bassi salari. In alcune nazioni dell'Europa occidentale, come Italia e Francia, la "riottosità" del lavoro comportò non soltanto una riduzione dei profitti ma anche l'incepparsi del processo produttivo e, più in generale, una radicale crisi di legittimazione dell'ordine capitalistico.

Le aree più avanzate del mondo occidentale furono investite dal calo del prodotto e dell'occupazione in misura rilevante, anche se inferiore agli anni Trenta. A differenza delle esperienze del passato, la crisi non si accompagnò alla caduta dei prezzi, ma, al contrario, si unì a un'inflazione molto elevata (la cosiddetta «stagflazione»).

Proprio il combinarsi di disoccupazione – che intaccava profondamente la capacità contrattuale della classe operaia – e di inflazione – che erodeva il potere di acquisto dei salari – finì con il rappresentare di fatto un attacco alla forza acquisita dai lavoratori e creò le premesse, nella seconda metà degli anni Settanta, per un integrale ribaltamento nei rapporti di forza tra capitale e lavoro.

La ripresa degli anni Ottanta sarebbe avvenuta, in tutto il mondo occidentale, proprio nel segno di un pieno recupero di libertà di iniziativa e di egemonia da parte delle imprese e dei detentori di capitali.

In questo senso, la crisi degli anni Settanta presenta una significativa analogia con quella degli anni Trenta: entrambe – anche se con modalità neanche minimamente comparabili – crearono le condizioni per la sconfitta politica della classe operaia e del movimento socialista e comunista, accompagnandone la marginalizzazione. Analogamente – e anche in questo caso si tratta di analogia e non di identità – come a fine Ottocento, anche negli anni Settanta la crisi economica si sovrappose a una crisi della leadership nel sistema economico internazionale. In tutti e tre i casi, infine, le politiche economiche adottate dai governi nazionali ebbero un ruolo decisivo nell'orientare l'andamento della crisi e nel definire "vincitori" e "vinti".



**Vincent van Gogh, *Les Alyscamps* (1888), Collezione privata.**

Queste ultime osservazioni suggeriscono una considerazione conclusiva: le crisi più profonde e prolungate – alle quali possiamo molto probabilmente affiancare quella in corso – hanno sempre costituito un momento di riorganizzazione del capitalismo e di ridefinizione delle sue gerarchie interne, su scala nazionale e sovranazionale. Un ruolo rilevante, in questo senso, è stato costituito dalle politiche economiche praticate dagli Stati e dal sistema delle relazioni internazionali. Soprattutto, ogni crisi conserva, dietro il funzionamento apparentemente automatico e «naturale» dei mercati, una profonda dimensione politica, inerente ai rapporti tra le classi e alle modalità di sviluppo e di risoluzione del conflitto sociale.

*Alessio Gagliardi  
Università di Bologna*

# Una crisi a episodi

Gérard Duménil

**S**ono passati cinque anni da quando, nell'agosto del 2007, sono comparsi i primi sintomi della crisi attuale. La responsabilità di quei titoli tossici che erano stati emessi, e dispersi nel mondo, al fine di sostenere l'ondata di indebitamento ipotecario della famiglia statunitense, è stata individuata subito. Si parlava allora di una crisi dei *subprime*, senza percepire però la profondità del fenomeno.

Le grandi istituzioni finanziarie negli USA ne sono state duramente colpite, l'una dopo l'altra. Si è scoperta allora la portata dei meccanismi finanziari che stavano dietro l'indebitamento delle famiglie, in particolare l'assicurazione (negoziata dalle istituzioni finanziarie sui mercati dei derivati, altamente speculativi) contro le variazioni dei tassi di interesse e contro la mancata restituzione dei prestiti da parte delle famiglie. Il prolungarsi della crisi finì presto con lo svelare l'ampiezza dei processi di espansione delle operazioni finanziarie, e dell'apogeo degli anni della finanziarizzazione neoliberista, che esplosero nel corso degli anni Duemila. La gravità della crisi fu confermata dalla dimensione straordinaria del sostegno che avevano dato le autorità monetarie alla finanza. Questa prima fase della crisi, propriamente finanziaria, culminò nell'autunno del 2008, quando tre grandi istituzioni fecero fallimento o furono salvate per un pelo. La crisi prese allora una dimensione mondiale e le principali economie entrarono in recessione.

I tassi di disoccupazione presero il volo. Persino le economie più dinamiche della periferia ne furono temporaneamente destabilizzate.

La crisi non ha spiegazioni semplici. Non si tratta né di una crisi della profittabilità come negli anni Settanta, né da sottoconsumo (al contrario, vi fu un sovraconsumo da parte dei ceti più abbienti). La sua ragione rinvia a meccanismi tanto finanziari quanto reali (consumo, commercio con l'estero, e così via). È stato l'esito di un tentativo con il quale le classi dominanti, i capitalisti e i quadri superiori loro alleati hanno trasformato radicalmente l'economia mondiale al fine di accrescere il loro reddito e i loro patrimoni. Un tentativo portato avanti fino a che è divenuto insostenibile, un comportamento da apprendista stregone. Negli Stati Uniti questa impresa ha preso la forma di una serie di squilibri cu-

mulativi: disavanzi nel commercio estero, indebitamento esterno (nei confronti di stranieri) e indebitamento interno (delle famiglie, prima della crisi). Nel contesto dell'esplosione dei meccanismi finanziari, la crisi si è diffusa nel mondo a partire dagli Stati Uniti. Tutto coerente: il debito interno derivava dalla necessità di stimolare l'attività, il debito esterno discendeva dal disavanzo nel commercio estero; ad essere in questione non è soltanto la finanziarizzazione ma anche, direttamente, la mondializzazione.

La crisi, a cui alcuni attribuiscono virtù purificatrici ("è dolorosa ma raddrizzerà la situazione"), non corregge affatto questi squilibri. Simili squilibri sono apparsi in molti altri paesi, e in particolare in Europa, ma principalmente dopo la crisi. Non sono stati la "causa" della crisi: semmai la crisi ne ha esacerbato le conseguenze.

Negli Stati Uniti il fondo della recessione fu raggiunto nel secondo trimestre del 2009. Gli economisti cominciarono allora a parlare della crisi al passato, tanto più che molti paesi emergenti andavano ritrovando una crescita forte. I massicci crediti erogati e i disavanzi di bilancio pubblico avevano prodotto i risultati attesi. "Viva Keynes!", proclamavano alcuni, e altri lo pensavano senza dirlo.

Ciò non di meno, nel corso dell'estate del 2011 fece capolino l'ipotesi di una ricaduta nella crisi. Come il primo episodio della crisi era stato incomprensibile ai teorici dell'economia dominante, così quello in cui entravano allora le economie del vecchio centro (Stati Uniti ed Europa) rimaneva loro parimenti incomprensibile.

"Normalmente", secondo la norma keynesiana, le politiche statali di sostegno dell'attività avrebbero dovuto permettere alle economie di ritrovare un potenziale autonomo di crescita, ovvero di progredire o, almeno, di stabilizzarsi senza il sostegno dei disavanzi pubblici. Invece ora accadeva che, pur col passare del tempo, questo potenziale non si era affatto ristabilito. Le conseguenze di questo stato di cose sono ben note. Un disavanzo, cui segue un disavanzo, e poi un altro ancora... risultato, l'accumularsi del debito degli Stati.

1. G. Duménil, D. Lévy, *The Crisis of Neoliberalism*, Harvard University Press, Cambridge Ma. 2011.





John French Sloan, *La City vista da Greenwich Village* (1922).

Se politiche del genere vengono perseguite continuativamente, la crescita dell'indebitamento non conosce confini.

Ed è in questa situazione che ci ritroviamo dai due lati dell'Atlantico.

Negli Stati Uniti, dall'autunno del 2010 la Federal Reserve ha dato il cambio ai "mercati" (le istituzioni finanziarie) nel finanziare il debito pubblico, impegnandosi in sostegno diretto (il cosiddetto "stampare moneta", ribattezzato piacevolmente come *quantitative easing*); in Europa, sotto la spinta dei fatti, la Banca Centrale Europea ha dovuto mettere da parte le sue resistenze e avventurarsi sulla medesima strada, benché con più ritrosia. Il richiamo al keynesismo ha avuto un ulteriore prolungamento: ma per quanto tempo? Non la ripresa ma una nuova recessione provocata dall'austerità è dietro l'angolo. Le agenzie di rating fanno il loro lavoro, e paesi come l'Italia e la Francia perdono la massima valutazione (AAA).

È impressionante la perseveranza di cui fanno mostra i governi nel condurre politiche che hanno tutta l'apparenza di affrontare la crisi ma che hanno come scopo quello di preservare l'ordine sociale neoliberista. Oggi, tuttavia, siamo giunti al termine del gomito. Nella prima fase della crisi, nel 2008, la

memoria della crisi finanziaria del 1932 era nella testa di tutti. Salvare le istituzioni finanziarie significava salvare l'economia e l'occupazione. Quando la crisi ha preso la forma di una contrazione della produzione, alla fine del 2008, i disavanzi pubblici sono stati tollerati a dispetto dei principi e delle regole. Il ricordo degli anni Trenta è intervenuto una seconda volta, con forza. La gestione dell'episodio successivo della crisi, quello in cui essa è ormai entrata, è un rompicapo. Incapaci di porre rimedio alle cause del male, i governi provano a contenerne gli effetti tagliando le spese statali. Chi propone le politiche deflazionistiche ignora, o fa finta di ignorare, la lezione che aveva dato il primo episodio, ovvero l'imminenza di una nuova recessione. Così, le politiche odierne non possono che condurre a una ricaduta della produzione.

Par di sognare quando si sente l'agenzia *Standard&Poors* stigmatizzare il ricorso unico alle politiche di austerità: "Pensiamo che un processo di riforma che si basi esclusivamente sul pilastro dell'austerità di bilancio rischia di rivelarsi autodistruttivo, a causa della caduta della domanda che deriva dalla crescente incertezza delle famiglie in merito alla sicurezza dell'occupazione e al reddito disponibile, il che provoca la caduta delle entrate fiscali."



**John French Sloan,  
Tramonto, West Twenty-Third  
Street (1905).**

Ogni memoria è selettiva. Quello che oggi viene rimosso non è nient'altro che la lezione essenziale che si dovrebbe tirare dall'esperienza tra le due guerre, è che la depressione degli anni Trenta non fu superata se non al prezzo di riforme radicali. Delle barriere furono elevate contro le derive finanziarie: furono costruiti, e definiti in modo compiuto dopo il secondo conflitto mondiale, nuovi meccanismi di funzionamento, un nuovo compromesso sociale. È al prezzo di trasformazioni del genere che poté aver luogo la dinamica di crescita successiva alla guerra. Il contrasto con l'oggi è flagrante. Non si è messo in moto nessuno dei mutamenti richiesti. Le politiche sembrano mirare esclusivamente a rinforzare le tendenze neoliberiste. Negli Stati Uniti è stata votata una legge importante, il Dodd-Frank Act, che vuole regolare i meccanismi finanziari, ma i repubblicani ne bloccano l'attuazione. Su altri terreni, come quello dei paradisi fiscali, del commercio internazionale, o dell'investimento all'estero, non si è pensato a nulla di serio.

Che fare? Protezionismo, fine del libero scambio o della mobilità internazionale dei capitali? Ve lo immaginate?

Il potere delle società trans-nazionali e i redditi che ne ricavavano i loro proprietari vengono dal libero dispiegarsi di queste società sull'intero pianeta. La parola magica è riconquistare la "competitività". Non sarà facile, perché i settori industriali del centro perdono velocità, e sono in caduta libera. Lo Stato dovrà intervenire. Non approfondiremo qui i caratteri ben poco neoliberisti di un tale intervento pubblico. Ma non bisogna confondere la realtà (la prosperità delle transnazionali) e i principi (il rispetto del "libero mercato"). Due pesi, due misure. Ed è in questa scissura dell'ideologia neoliberista che si è impegnato il Presidente Obama. Il 25 gennaio 2012 Obama ha fatto il suo discorso sullo *Stato dell'Unione* davanti al Congresso, nel contesto sfavorevole segnato dalla perdita della maggioranza da parte dei demo-

cratici. Cosa dice Obama ai parlamentari? Il tema centrale è quello che in Europa verrebbe definito delle "politiche industriali". Il Presidente esalta la fierezza del cittadino: "Vi ricordate dello Sputnik? Alcuni ne furono scoraggiati. Noi abbiamo affrontato la sfida. Là, sulla Luna, siamo

stati i primi. Ce la faremo di nuovo. Sì, possiamo farcela". Ne faccio una caricatura, ma non di molto. Traduzione: "Saremo all'altezza della sfida industriale, quella dell'innovazione tecnologica verde".

Si è così aperto un nuovo campo, quello della reindustrializzazione dei paesi del centro a fronte della delocalizzazione della produzione industriale. Ha un vantaggio elettorale sicuro, dà l'impressione di preoccuparsi seriamente delle occupazioni dei lavoratori del centro. Il nodo principale è, d'altra parte, il costo del lavoro.

Il Presidente Obama fa peraltro allusione, in questo discorso, al fatto che in alcune aree della nazione il costo del lavoro sta tornando concorrenziale rispetto alla produzione delocalizzata in Cina. In Europa il miracolo industriale tedesco è oggetto dell'ammirazione di tutti. È noto anche qui il ruolo rilevante che vi ha avuto la caduta del salario.

A parte le fasce alte delle gerarchie, in questi paesi è andato avanti un processo di compressione dei costi salariali.

Ed è importante legare queste pressioni al decentramento nelle filiere a basso costo del lavoro, in particolare dell'Europa Orientale. Si realizza così il grande sogno della mondializzazione neoliberale: il trascinarsi verso il basso della condizione delle grandi masse dei salariati.

Gli Stati Uniti e l'Europa entrano così nel terzo episodio della crisi. Per rispondere alla prima, era possibile impiegare le ricette keynesiane. La seconda ha imposto il ritorno alle vecchie ricette della destra. La terza pone un problema ben più acuto. Si tratta di mettere le mani nelle intoccabili regole del neoliberismo. A meno che la crisi faccia il gioco dell'estrema destra o che le sinistre ritrovino la loro identità.

Gérard Duménil  
Centre National de la Recherche Scientifique, Parigi  
(traduzione di Riccardo Bellofiore)



# La crisi finanziaria

*Jan Toporowski*

**U**na crisi finanziaria avviene quando una persona giuridica (sia essa un individuo, un'impresa o un governo) si ritrova nella condizione di non poter regolare i propri impegni finanziari, come il pagamento degli interessi o la restituzione dei debiti, entro i termini stabiliti per questi pagamenti. Nei paesi in cui il credito è regolato dal diritto commerciale, la persona o l'impresa insolvente è portata in tribunale e le sue proprietà sono espropriate e vendute per ripagare il debito. Questa pratica è considerata una modalità più civile di affrontare il problema dei debiti non pagati, quantomeno rispetto ai metodi brutali che dominano altrove.

Finché le crisi di questo genere rimangono economicamente marginali possono essere tollerate in quanto elemento strutturale del sistema capitalistico di mercato, all'interno del quale vi saranno anche delle vittime, dei 'perdenti', ma gli affari e il sistema nel suo complesso comunque procedono e addirittura prosperano. Tuttavia, se troppi individui, o troppe attività economiche, si trovano in queste condizioni, allora c'è la possibilità che si manifesti una situazione di deflazione da debito. La deflazione da debito avviene quando individui, imprese o governi riducono i loro investimenti perché i loro redditi non sono sufficienti a mantenere il regime di spesa e, contemporaneamente, rispettare gli impegni di pagamento dei debiti contratti.

Con una spesa ridotta, anche la domanda sui mercati si abbassa. Imprese e famiglie, le cui entrate dipendono dalla domanda dei mercati, si trovano con un reddito falcidiato. Così, quegli agenti sono costretti a ridurre la loro spesa e non possono rispettare gli impegni di pagamento. Se la deflazione da debito si diffonde, l'economia entra in una fase di depressione che colpisce tanto il commercio quanto l'industria.

Le imprese licenziano i lavoratori al fine di ri-

durre i costi e risparmiare denaro sufficiente per pagare i debiti. Di norma le imprese non rimpiazzano i lavoratori che lasciano a casa o che si ritirano, facendo così aumentare drasticamente la disoccupazione, in modo particolarmente drammatico tra i giovani, i quali in condizioni normali prenderebbero il posto di quei lavoratori.

La situazione è complicata dalla disuguaglianza nella distribuzione del reddito e dalla stratificazione sociale tipica del capitalismo moderno. Di solito i lavoratori meno pagati non contraggono molti debiti.

**Olga Rozanova (1886-1918), *La città*.**





**Olga Rozanova (1886-1918),  
*La fabbrica e il ponte.***

Il governo, tuttavia, ha strumenti per gestire il debito, secondo modalità a cui non possono far ricorso le imprese e le famiglie. A differenza di ogni altro agente nell'economia, i governi possono determinare di quanto reddito dispongono semplicemente emanando delle norme in materia finanziaria che stabiliscono quante tasse debbano essere pagate da imprese e famiglie. Se ciò non dovesse bastare, possono sempre rifinanziare il proprio debito per ridurne i costi. Così, se un titolo di stato è in scadenza, il governo può sempre ripagarlo emettendone uno nuovo. Se il tasso di interesse sui prestiti a breve termine (buoni del Tesoro a tre mesi, per esempio) è più basso di quello per i prestiti a lungo termine (buoni del Tesoro ventennali), il governo può emettere dei titoli a breve scadenza per ripagare il proprio indebitamento di lungo periodo.

In questo modo un governo può creare artificialmente una situazione di scarsità dei titoli a

È però molto probabile che perdano lavoro e reddito man mano che le imprese e i governi tagliano la spesa per far fronte ai propri impegni. In questo frangente, si troveranno economisti che inciteranno questi lavoratori poveri ad accettare salari più bassi, al fine di incoraggiare le imprese ad assumerli.

Ma se è il debito la causa della riduzione della spesa in salari e stipendi, non saranno certo più bassi salari a indurre le imprese ad aumentare l'occupazione. Nella migliore delle ipotesi, le imprese cercheranno di ripagare una parte maggiore dei loro debiti grazie al risparmio derivante dai tagli salariali. Salari più contenuti ridurranno la domanda in tutta l'economia e ciò disincentiverà ulteriormente la produzione e le vendite. Così i lavoratori più poveri finiscono con il pagare le conseguenze della crisi più di ogni altro, nonostante non abbiano avuto alcuna responsabilità nel generare i problemi legati all'indebitamento. Il governo si trova in una situazione del tutto differente perché dalla spesa pubblica dipendono un numero molto elevato di lavoratori collocati nel pubblico impiego. Se i loro redditi venissero ridotti, la domanda si comprimerebbe praticamente in tutti i mercati in cui essi effettuano acquisti di beni e servizi.

lunga scadenza, e questo gli permetterà di vendere i propri titoli a lungo termine ad un interesse più basso [una manovra del genere è quella impiegata da qualche tempo negli Stati Uniti dalla Federal Reserve e dal Tesoro, la cosiddetta *operation twist*: il Tesoro ottiene fondi dalla vendita dei titoli a breve termine che impiega acquistando titoli a lungo termine, facendone in questo modo rialzare il prezzo, al che corrisponde una caduta del loro tasso di rendimento. N.d.C.].

L'attuale crisi finanziaria europea è causata in parte dalla deflazione da debiti delle imprese e delle famiglie.

Essa è però prima di tutto il risultato dei vincoli arbitrari imposti al finanziamento dell'indebitamento pubblico dall'Unione Europea con il Trattato di Maastricht del 1992 e del divieto per le banche centrali di sostenere i governi attraverso operazioni finanziarie. La strategia più efficace per superare questa crisi consisterebbe nel riformare quel trattato e in una spinta verso l'alto dei salari, specialmente per i lavoratori meno retribuiti.

*Jan Toporowski  
University of London (traduzione di Michele Dal Lago)*



# Crisi e donne in Italia

Giovanna Vertova

**Q**uesto intervento propone un'analisi dell'impatto della crisi in un'ottica di genere. L'idea di fondo è che le condizioni materiali di vita sono date dalla "somma" di due sotto-sistemi:

- il *sistema di produzione* delle merci, basato sul lavoro "salarato" e, quindi, pagato. Rilevanti sono, qui, le condizioni del mercato del lavoro;
- il *sistema di riproduzione sociale* della forza-lavoro. Per riprodurre la forza-lavoro (cioè, la capacità di un essere umano di lavorare), non basta acquistare merci sul mercato, ma è necessaria una grande quantità di lavoro non pagato per rendere queste merci fruibili. Inoltre, è necessario che qualcuno/a si prenda cura degli infanti e degli anziani.

A sua volta, il *sistema di riproduzione sociale* può essere suddiviso in due sotto-sistemi: il *sistema di "welfare" familiare*, basato sul lavoro volontario e non pagato dei componenti della famiglia (ma anche sul lavoro pagato delle immigrate); ed il *sistema di welfare pubblico*, basato sull'offerta di beni/servizi pubblici che possono sostituire o alleviare il lavoro domestico. In questo caso la politica fiscale del governo diventa la variabile cruciale. Un'analisi esaustiva deve, quindi, tenere contemporaneamente in considerazione l'impatto sia sul *sistema di produzione* che sul *sistema di riproduzione sociale* della forza-lavoro.

Prima della crisi il *sistema di produzione* presentava delle forti disparità di genere, nonostante il processo di emancipazione femminile. Donne e uomini partecipano in modo diverso al mercato del lavoro sia in termini quantitativi che qualitativi. Queste differenze sono comuni a tutti i paesi capitalistici ma, in Italia, sono più marcate: le donne italiane partecipano meno al mercato del lavoro. Nel 2007 il tasso di femminilizzazione<sup>1</sup> dell'occupazione italiana (39,5%) è ben al di sotto di quello delle altre aree avanzate (44,0% nell'Eurozona; 45% nell'Unione Europea; 46,4% negli USA; 41,4% in Giappone)<sup>2</sup>.

1. Il tasso di femminilizzazione indica la quota delle donne occupate sul totale delle persone occupate. È dato dal rapporto F/(M+F).

2. Fonte dei dati: Eurostat per Italia, Eurozona ed Europa Unita; ILO per USA e Giappone.

3. Le indagini sull'uso del tempo sono state presentate dalle Nazioni Unite nel suo *Human Development Report* del 1995. L'Istat ha iniziato a condurre indagini sull'uso del tempo con una certa regolarità (si vedano le Indagini multiscope *Uso del tempo*, del 1988-89, 2002-03, 2008-09).

Quindi, quando si quantifica la perdita dei posti di lavoro di uomini e donne, bisogna ricordare che la base di partenza è diversa. Esistono, inoltre, differenze qualitative. Le donne sono soggette ad una segregazione occupazionale, orizzontale (la tendenza delle lavoratrici a concentrarsi in un certo numero di settori e/o professioni) e verticale (la propensione delle lavoratrici ad occupare i livelli più bassi della scala gerarchica) e ad una disuguaglianza contrattuale (le donne hanno maggiori occupazioni atipiche e part-time). Tutto ciò si riflette in una disuguaglianza retributiva e pensionistica.

Anche il sistema di *welfare* familiare presentava delle notevoli disuguaglianze di genere già prima della crisi.

Utilizzando come indicatore il tempo dedicato al lavoro domestico<sup>3</sup>, l'Italia presenta la maggiore disparità di genere: le italiane impiegano più tempo delle donne degli altri paesi

**John French Sloan, *Donne delle pulizie nella Astor Library* (1911).**



per il lavoro domestico, gli italiani meno (5h20m le italiane a fronte di 1h35m gli italiani).

L'Italia è il paese dove la differenza tra il tempo del lavoro domestico da parte delle donne rispetto a quello degli uomini è maggiore. Cioè dipende sia dalla particolare situazione del *welfare* pubblico che dai forti stereotipi sociali e culturali, che vedono ancora la donna come “naturalmente” portata al lavoro domestico. Il dibattito femminista ha evidenziato come la partecipazione di uomini e donne al mercato del lavoro fosse fortemente condizionata dalle disparità nelle responsabilità familiari. Ancora oggi la difficoltà di conciliare il lavoro pagato con il lavoro domestico pone grossi problemi alla partecipazione delle italiane al mercato del lavoro.

La situazione del *welfare* pubblico prima della crisi deriva dalla politica fiscale governativa. Per migliorare lo stato delle finanze pubbliche e garantire l'entrata dell'Italia nella zona euro, durante gli anni '90 sono state attuate politiche

**Archibald Standish Hartrick,**  
*Donna al lavoro in fabbrica durante*  
*la Prima Guerra Mondiale (ca. 1917).*



fiscali particolarmente restrittive (cioè, simultanei aumenti delle tasse e riduzione della spesa pubblica).

Il contenimento della spesa pubblica si traduceva prevalentemente in tagli alla spesa sociale.

A ciò si aggiungevano le privatizzazioni, che hanno concorso a mercificare<sup>4</sup> parte dei servizi pubblici. Tutto ciò ha delle ricadute immediate sulla possibilità (o meno) di conciliare lavoro pagato e lavoro non pagato. Le privatizzazioni impediscono la possibilità di usufruire dei servizi sociali (ormai sempre più privati e a pagamento) per le classi più disagiate. I tagli alla spesa sociale hanno una immediata dimensione di genere. Si pensi, per esempio, alla riduzione delle giornate di degenza ospedaliera. Questo “risparmio” di spesa sanitaria si traduce in un aumento del lavoro di cura. Aumentano, così, i costi “invisibili” delle donne.

Vediamo ora cosa è successo durante la crisi.

Nel mercato del lavoro la crisi si fa sentire a partire dal 2009 (-379mila di posti di lavoro), continua nel 2010 (-154mila), rallenta nel 2011 (+90mila)<sup>5</sup>. Va tuttavia ricordato che la perdita occupazionale è stata mitigata dalla cassa integrazione, di cui, purtroppo, non esistono dati disaggregati per genere.

In Italia, come in tutti i paesi avanzati, gli uomini perdono più posti di lavoro delle donne, poiché questa è una crisi che si abbatte, soprattutto, sul settore industriale che ha un'occupazione prevalentemente maschile.

Nel 2009 gli uomini perdono 271mila posti di lavoro mentre le donne solo 98mila; nel 2010 gli uomini perdono 149mila posti di lavoro mentre le donne ne guadagnano 10mila; nel 2011 gli uomini continuano a perdere posti di lavoro (-27mila) mentre le donne continuano a guadagnarne (+99mila). Tuttavia, come già detto, va ricordato che la minor perdita femminile avviene in un mercato del lavoro in cui le donne erano meno presenti già prima della crisi.

L'impatto della crisi sul sistema di *welfare* familiare sarà visibile solo nel medio-lungo periodo. Al contrario, gli effetti sul sistema di *welfare* pubblico dipendono dal pacchetto anti-crisi varato del governo Berlusconi. Un confronto tra i paesi OCSE<sup>6</sup> ha mostrato che l'Italia è il paese che ha introdotto il pacchetto anti-crisi di minore entità.

L'unica cosa che accomuna il nostro paese con gli

<sup>4</sup> I servizi sociali non sono più un “bene pubblico” offerto gratuitamente, o a prezzi calmierati, dallo stato, ma sono sempre di più una merce da acquistare sul mercato.

**Archibald Standish Hartrick,  
Donne che riparano una ferrovia durante  
la Prima Guerra Mondiale (ca. 1917).**

altri paesi OCSE è l'assoluta mancanza di interventi attenti alla dimensione di genere. Il pacchetto anti-crisi statunitense, quello di maggiore entità, è stato fortemente criticato dalle economiste di genere. Esso prevedeva aiuti finanziari alle industrie automobilistiche e grandi infrastrutture nel tentativo di creare occupazione attraverso la costruzione di opere pubbliche. Peccato che sia l'industria che il settore delle costruzioni hanno una occupazione in maggioranza maschile e, così, questi incentivi si sarebbero tradotti in nuovi posti di lavoro quasi solo per gli uomini.

Tuttavia, nella zona euro, questo periodo "keynesiano" è stato di breve durata e si è presto tornati a parlare di austerità e di rigore del bilancio pubblico. La crisi europea del debito sovrano ha riportato le politiche restrittive al centro dell'agenda politica. Così arriviamo alla situazione odierna.

Il mercato del lavoro sta reagendo alla crisi con un "effetto di sostituzione": si licenziano gli uomini e si assumono le donne. Tuttavia aumenta l'occupazione femminile non qualificata (servizi di pulizia ad imprese ed enti, collaboratrici domestiche, assistenti familiari), così come il part-time involontario femminile<sup>7</sup>. Sembra, quindi, che esista anche un "effetto di sostituzione" tra le italiane e le immigrate: le italiane rimpiazzano le immigrate nei lavori domestici pagati. Peggiora la situazione anche per il *welfare* familiare: aumenta il lavoro domestico a carico delle donne<sup>8</sup>. Si sta lentamente arrivando al "paradosso del lavoro": poco lavoro pagato a disposizione e tanto lavoro domestico scaricato sulle donne.

Inoltre, le politiche di austerità avranno ulteriori conseguenze negative sia sull'occupazione femminile, prevalentemente concentrata nel pubblico impiego, sia sul lavoro domestico, per via dei tagli alla spesa sociale. Quindi, anche il sistema di *welfare* pubblico ne sta risentendo. I tagli alla spesa sociale renderanno ancora più complicato per le donne riuscire a conciliare lavoro pagato e lavoro domestico.



La situazione attuale delle italiane sta diventando così problematica che, per la prima volta, la *Relazione Annuale* della Banca d'Italia<sup>9</sup> contiene un capitolo tutto dedicato alle questioni femminili.

In conclusione, la crisi colpisce uomini e donne in modo diverso. Tuttavia, si può ipotizzare che, nell'attraversare questa crisi, di cui ancora oggi non si vede l'uscita, le donne stanno diventando l'ammortizzatore sociale per eccellenza: lavorano in posizioni precarie e dequalificate per ottenere un reddito e si accollano la maggior parte del lavoro domestico con pochi aiuti dallo stato sociale.

Il faticoso cammino verso l'uguaglianza di genere si è decisamente interrotto.

Giovanna Vertova  
Università di Bergamo

5. Fonte dei dati: Istat (vari anni), Rilevazione delle forze lavoro.

6. OCSE (2009), *Fiscal packages across OECD countries: overview and country details*.

7. Istat (2011), *Rapporto Annuale. La situazione del Paese nel 2010*.

8. Istat (2011), op. cit.

9. Banca d'Italia (2012), *Relazione Annuale* (cap. 11, "Il ruolo delle donne nell'economia italiana").



# La crisi e gli insegnanti

*Michele Dal Lago*

**N**ei primi mesi del 2009 l'allora Ministro per la Pubblica Amministrazione del governo italiano rassicurò i dipendenti statali, e dunque gli insegnanti, sul fatto che la crisi economica non avrebbe rappresentato una minaccia reale per il loro tenore di vita.

«Il pubblico impiego» – affermava il ministro Brunetta in un'intervista rilasciata al Sole 24 Ore il 10 maggio 2009 – «rappresenta un settore protetto e dunque non esposto direttamente agli effetti della recessione».

A fronte di una perdita in termini di salario reale e stabilità occupazionale da parte dei lavoratori del settore privato, i lavoratori pubblici statali avrebbero sostanzialmente mantenuto la loro posizione sociale, se non addirittura accresciuto il loro potere d'acquisto. Può darsi che queste dichiarazioni ministeriali valessero per l'immediato, ma è certo che, nei tre anni successivi, una serie di interventi normativi e amministrativi (blocco dei contratti, licenziamenti dei precari, ecc.) hanno in parte smentito tale previsione.

Oltre alla perdita subita in termini di salario reale e diritti, gli insegnanti della scuola pubblica sono stati oggetto di vivace dibattito politico e mediatico, che ne ha messo in discussione la funzione sociale e la figura professionale attraverso ripetute accuse di scarsa produttività e di manipolazione ideologica degli alunni. Tale dibattito presenta molte somiglianze con quello in corso oltreoceano da alcuni decenni.

Negli Stati Uniti, infatti, la critica più forte alla categoria degli insegnanti utilizza come argomento empirico i test sul rendimento degli alunni (da cui si ricaverebbe la produttività dei singoli insegnanti, considerata la variabile principale nel determinare l'insuccesso scolastico e la dispersione, in particolare nei quartieri poveri delle grandi città statunitensi), a cui si aggiungono le accuse di propaganda politica occulta da parte degli insegnanti delle scuole pubbliche statali.

È interessante cogliere il legame tra questo genere di discorso politico e la posizione conquistata dagli insegnanti nel mercato del lavoro.

La crisi strutturale che attraversa il capitalismo contemporaneo non ha fatto altro che accelerare, sul piano politico e culturale, i processi di ristrutturazione della scuola in corso da tre decenni negli Stati Uniti e in Europa.

“Defund, Deregulate, De-unionize” è l'imperativo che ha accomunato le politiche dell'istruzione proposte dagli stati occidentali e dagli organismi internazionali (Ocse, Wto e Banca Mondiale in primis) negli ultimi trent'anni.

Il fatto che la critica alla categoria degli insegnanti assuma spesso le forme prima menzionate dipende, in primo luogo, da alcune caratteristiche peculiari di tale professione, che impediscono di mettere in atto le strategie più comuni per l'abbattimento del costo del lavoro: l'innovazione tecnologica e la delocalizzazione degli impianti.

Nonostante un secolo di forte sviluppo del settore delle tecnologie dell'istruzione – con un incremento in tempi recenti a seguito alla diffusione delle tecnologie informatiche – l'impossibilità di eliminare la relazione educativa tra insegnante e classe, con i suoi insuperabili limiti numerici, ha fatto sì che il mondo della scuola restasse, in termini occupazionali, relativamente immune alle innovazioni tecnologiche.

Allo stesso modo, la categoria degli insegnanti è fortemente resistente alle riorganizzazioni spaziali, non essendo, almeno per la quasi totalità dei cittadini, “delocalizzabile” (da un lato, non si possono mandare i figli a studiare all'estero, con quel che cosa la scelta; dall'altra, non si possono inviare a studiare i nostri giovani nei paesi dove attualmente si delocalizza l'industria per i costi inferiori della manodopera). Tanto meno essendo possibile sostituire i docenti italiani con un esercito di manodopera straniera di riserva.

1. Oltre a ricevere molta attenzione dalla stampa è stato presentato per ben due volte al popolarissimo *The Oprah Winfrey Show* ed è stato per due settimane al centro della programmazione della NBC (con tanto di intervista al presidente Obama).

2. Lo studio nazionale condotto dall'economista Margaret Raymond dell'Università

di Stanford sui risultati nello studio della matematica degli studenti di più di 5000 charter schools statunitensi (CREDO Study, <<http://credo.stanford.edu>>) ha mostrato che il 17 % di queste ottiene un livello di conoscenze superiore alle scuole pubbliche, il 37 % ha un risultato medio peggiore e il restante 46 % non presenta differenze significative.



**Kazimir Malevich,**  
***Signora alla stazione del tram* (1913),**  
**Amsterdam, Stedelijk Museum.**

In secondo luogo, gli insegnanti rappresentano un obiettivo polemico a causa del loro peso economico all'interno del settore pubblico statale e della loro forte sindacalizzazione. Le strategie di abbattimento del costo del lavoro appena descritte – sostenute da una serie di innovazioni normative – hanno avuto l'effetto di ridurre drasticamente il tasso di sindacalizzazione nel settore privato dei paesi industrializzati. Così, mentre i lavoratori industriali perdevano progressivamente la loro capacità contrattuale e politica, il settore pubblico statale ha continuato ad aumentare la percentuale di iscritti al sindacato tra le sue file. E non solo di pensionati. Tuttavia vi è una terza questione, più generale, che riguarda il rapporto scuola-società e la funzione sociale degli insegnanti: si tratta dell'idea secondo la quale la mobilità sociale degli individui dipende in ultima istanza dalla qualità della formazione ricevuta. Avendo frettolosamente equiparato frequenza scolastica e qualità della formazione ed avendo constatato che negli ultimi 40 anni, per esempio, la mobilità sociale assicurata dalla scuola ai figli delle strati sociali più deboli è di gran lunga peggiorata, si finisce per attribuire la responsabilità di questo mancato riscatto al sistema scolastico statale, incapace di predisporre un'offerta formativa adeguata e valorizzante. All'interno di questa visione, scuola e insegnanti sono quindi considerati una delle cause primarie della disuguaglianza sociale. Dimenticando che è piuttosto la mancanza di adeguate politiche sociali e strutturali di intervento a determinare il fenomeno.

In America, per esempio, si dice che, se i risultati delle scuole pubbliche nelle periferie sono scarsi, la colpa sarebbe dei cosiddetti "bad teachers", "cattivi insegnanti" protetti da un potentissimo sindacato che ne impedisce il licenziamento.

A causa loro i bambini delle *poor neighborhoods* non riuscirebbero ad accedere all'istruzione superiore. È questa la tesi del documentario *Waiting for Superman*, diretto da David Guggenheim (documentarista vicino alla sinistra americana, nonché regista del famoso *An Unconvenient Truth* con Al Gore) e finanziato, tra gli altri, da Bill Gates e da altri magnati. Il film, che ha riscosso un grande successo trasversale tra con-



servatori e democratici ed ha goduto di una copertura pubblicitaria senza precedenti nella storia dei documentari, propone essenzialmente due soluzioni:

- 1) il licenziamento del 10% degli insegnanti (quelli che risultano avere una produttività bassa rilevata a partire dai risultati ottenuti dai loro allievi);
- 2) la diffusione delle *Charter Schools*, ossia scuole finanziate dallo stato ma gestite da privati, che assumono quasi esclusivamente insegnanti non sindacalizzati.

Nonostante le forti critiche ricevute e le molte inesattezze riscontrate da economisti e sociologi a partire dai dati statistici palesemente in contrasto con quelli del dipartimento di stato americano e di altre autorevoli fonti<sup>2</sup>, *Waiting for Superman* ha saputo intercettare e alimentare un movimento d'opinione contro gli insegnanti della scuola pubblica e i loro sindacati, che si è espresso violentemente in occasione dei recenti conflitti che hanno interessato insegnanti e lavoratori pubblici del Wisconsin. È sufficiente una breve rassegna della letteratura scientifica disponibile per mettere in discussione la base empirica e i presupposti teorici della tesi secondo la quale gli insegnanti rappresenterebbero il fattore più importante nel determinare i risultati degli studenti. Eric Hanushek, economista dell'istruzione dell'Università di Stanford, ha dimostrato che l'influenza di tale fattore non arriva al 10%, collocando gli insegnanti al primo posto tra i fattori determinanti *all'interno* della scuola. Ma a fare veramente la differenza sono fattori *esterni*. Un'ampia ricerca condotta dall'economista Dan Goldhaber dell'Università di Washington rivela che il 60% dei risultati dipende da fattori extra-scolastici, come, ad esempio, il reddito della famiglia d'origine.

Diane Ravitch, pedagoga e consulente prima del governo Clinton e poi del governo Bush, a suo tempo appassionata sostenitrice del programma *No Child Left Behind*, ha definito inaccettabile e sbagliata la tesi sostenuta dal documentario: «Nonostante la profonda influenza degli insegnanti sugli studenti» ha scritto in un lungo articolo pubblicato sul New York Times<sup>3</sup> «è assurdo pensare che possano da soli riparare al danno causato dalla povertà e dalle problematiche che ne derivano». Da noi tutte queste erano consapevolezze sono state a lungo quasi smentite, come testimonia anche una numerosa serie di studi pedagogici e di documenti perfino ufficiali di politica scolastica. Nei tre anni di crisi economica appena trascorsi, tuttavia, il dibattito sulla scuola italiana ha assunto, nel senso comune, caratteristiche simili a quello statunitense, dalla critica al ruolo dei sindacati alle accuse di inefficienza alla scuola e ai docenti. Anche il modello delle *Charter Schools* è andato ricevendo un'attenzione crescente. A ciò si aggiungono le riflessioni di alcuni pedagogisti libertari o radicali che,

seppur con argomentazioni differenti, si uniscono al coro di voci che attribuiscono agli insegnanti la responsabilità del mal-funzionamento della scuola pubblica statale italiana.

Un clima del genere, unitamente alle pressioni derivanti dalla situazione economica generale, potrebbe indebolire non poco non solo la qualità culturale complessiva della scuola, ma anche e soprattutto la storica, per il nostro paese, attenzione sociale, culturale e politica nei confronti della funzione di promozione sociale attribuita al sistema scolastico.

Michele Dal Lago  
Università di Bergamo

3. D. Ravitch, *The myth of charter schools*, «New York Times», 11/11/2010. Ma della stessa autrice cfr. il molto interessante *The Death and Life of the Great American School System. How Testing and Choice are Undermining Education*, Basic Book, New York 2011.

4. Si veda, ad esempio, G. Fofi, *La disfatta del ceto pedagogico*, «Gli asini», n. 2, settembre-ottobre 2010.

## BIBLIOGRAFIA GENERALE SULLA CRISI

- A. Alesina, F. Giavazzi**, *La crisi. Può la politica salvare il mondo?*, Il Saggiatore, Milano 2008.  
**R. Bellofiore**, *La crisi capitalistica, la barbarie che avanza*, Asterios, Trieste 2012.  
**R. Bellofiore**, *La crisi globale, l'euro, la Sinistra*, Asterios, Trieste 2012.  
**E. Brancaccio, M. Passarella**, *L'austerità è di destra. E sta distruggendo l'Europa*, Il Saggiatore, Milano 2012.  
**G. Duménil, D. Levy**, *The Crisis of Neoliberalism*, Harvard University Press, Cambridge, MA 2011.  
**L. Gallino**, *Finanzcapitalismo. La civiltà del denaro in crisi*, Einaudi, Torino 2011.  
**V. Giacché**, *Titanic Europa. La crisi che non ci hanno raccontato*, Aliberti, Roma 2012.  
**P. Krugman**, *Fuori da questa crisi, adesso!*, Garzanti, Milano 2012.  
**H.P. Minsky**, *Keynes e l'instabilità del capitalismo*, Bollati Boringhieri, Torino 2009.  
**R.G. Rajan**, *Terremoti finanziari. Come le fratture nascoste minacciano ancora l'economia globale*, Einaudi, Torino 2012.  
**C.M. Reinhart, K.S. Rogoff**, *Questa volta è diverso*, Il Saggiatore, Milano 2010.  
**N. Roubini, S. Mihm**, *La crisi non è finita*, Feltrinelli, Milano 2010.  
**J. Stiglitz**, *Bancarotta. L'economia globale in caduta libera*, Einaudi, Torino 2010.  
**J. Toporowski**, *Why the world needs a financial crash. Essays on finance and financial economics*, Anthem Press, London 2010.  
**G. Tremonti**, *Uscita di sicurezza*, Rizzoli, Milano 2012.  
**L. Zingales**, *Manifesto capitalista. Una rivoluzione liberale contro un'economia corrotta*, Rizzoli, Milano 2012.  
**Y. Varoufakis**, *Il minotauro globale: l'America, le vere origini della crisi finanziaria e il futuro dell'economia*, Asterios, Trieste 2012.

Sul numero di giugno, a cura del prof. Carlo Lottieri (Università di Siena), **Nuova Secondaria** ospiterà un secondo approfondimento sul tema della crisi, adoperando quadri interpretativi e criteri di giudizio che interloqueranno in maniera criticamente costruttiva con quelli presentati in questo inserto. Il tema è del resto così importante che merita l'attenzione della Rivista e, si spera, l'interesse dei lettori. Anticipiamo, in sintesi, l'argomento dei contributi che saranno pubblicati in giugno.

*La crisi economica è conseguenza di un eccesso di regolamentazione e di politiche che, con lo scopo di perseguire obiettivi politici, hanno creato un'enorme fonte di azzardo morale. Su questa crisi globale si sovrappone, nel nostro paese, una crisi peculiare, che si trascina da almeno 20 anni e che deriva dall'eccessivo peso e inefficienza dello Stato. Solo una riduzione dello Stato e un ampio processo di deregolamentazione può aiutare il paese a tornare a crescere.* (Carlo Stagnaro)

*Molti temi al centro del dibattito pubblico riguardante la crisi in atto manifestano una generale difficoltà a intendere il significato di un insieme di enti e oggetti sociali che sfuggono a una comprensione diretta e che però non sono meno reali, né meno utili allo sviluppo delle potenzialità economiche e innovative della nostra società. Quanti rigettano il modello di un'economia capitalistica - basata su risparmio, contratti, finanza, investimenti - sono spesso portati ad assumere tale posizione dalla difficoltà di gestire tutta una serie di relazioni cognitive non lineari: una difficoltà che finisce per rafforzare i loro pregiudizi ideologici.* (Carlo Lottieri)

# La storia “nascosta” delle donne del Risorgimento

Alessandro Ferioli

“SORELLE D’ITALIA” È IL TITOLO PROVOCATORIO DI UN LIBRO, PUBBLICATO IN OCCASIONE DEL 150° DELL’UNITÀ, CHE SI PROPONE DI RESTITUIRE IL GIUSTO RILIEVO NELLA STORIA ALLE DONNE PIÙ O MENO NOTE CHE HANNO CONTRIBUITO A FARE IL NOSTRO RISORGIMENTO. LA STORIOGRAFIA PIÙ RECENTE STA RISCOPRENDO E VALORIZZANDO IL TEMA, E QUESTO CONTRIBUTO INTENDE PORSI COME UN INVITO AD AGGIORNARE LA DIDATTICA E I MANUALI INTEGRANDOLI CON LE ULTIME ACQUISIZIONI DELLA RICERCA.

**È** ormai opinione condivisa che la presenza femminile sia stata ingiustamente marginalizzata in cronache e resoconti, non soltanto per inveterati pregiudizi di genere ma anche a causa dell’aridità delle fonti d’archivio istituzionali, che fissando poche informazioni sulle donne ne hanno cancellato figure e opere. Il che giustifica il sottotitolo di “eroine invisibili” che il saggio di B. Bertolo, apparso nello stesso 150°, reca in copertina (cfr. la bibliografia). Per ricostruire la fitta trama delle esperienze femminili occorre rivolgersi alle biografie di donne illustri (i cui “medaglioni” coevi furono un po’ viziati da ricostruzioni a fini pedagogici) e alle fonti diaristiche ed epistolari, che ci restituiscono quanto normalmente è rimasto confinato nella sfera privata e ci aprono alla scoperta di un vero e proprio mondo occultato, popolato da donne d’ogni ceto coinvolte a vario titolo nelle vicende risorgimentali. Si possono ricostruire le presenze femminili sostanzialmente in tre ambiti che sovente s’intrecciano e confondono secondo una visione di Risorgimento “lungo” che si dilata ben oltre l’unificazione: il primo è quello delle intellettuali promotrici di cultura

nei salotti e nella pubblicistica; il secondo è relativo all’impegno sociale concreto in opere caritatevoli ed educative; il terzo riguarda l’azione patriottica più concreta, che va dalla cospirazione alla partecipazione militare alle imprese patriottiche.

## Le attività intellettuali

Già nel primo ambito, quello culturale, il tema del risveglio della nazione s’intreccia con le istanze di emancipazione: nell’ottica delle donne, infatti, la liberazione dell’Italia dal servaggio straniero non poteva andare disgiunta dalla liberazione del genere femminile dalla legislazione maschilista e dalle convenzioni sociali. Fin dagli anni Venti dell’Ottocento furono attive logge massoniche femminili, raccolte nella “Società delle giardinieri”, che destarono preoccupazioni nella polizia austriaca per il loro carattere progressista. Negli stessi decenni fu un fiorire di salotti, dove le donne di alta estrazione partecipavano a una forma di socialità che respirava le novità in materia di letteratura, arte e cronaca e s’ispirava a un clima culturale liberale: lì le donne trovarono una prima legittimazione sociale e lì, intorno al ’48, si

definirono valori nettamente patriottici. A partire dagli anni Trenta, e specialmente dopo il ’48, le scrittrici si moltiplicarono e furono sempre più accettate e apprezzate: si occupavano della condizione della nazione italiana e di vicende di respiro europeo; le migliori tra loro venivano antologizzate in volumi di prose e poesie o in libri miscelanei specificamente dedicati alle scrittrici; donne fondavano riviste assumendone la direzione in proprio, altre collaboravano alle più prestigiose testate. La costruzione di una rete di relazioni sempre più fitta fece sì che dall’iniziale, necessario appoggio delle potenti famiglie d’origine e dei mariti, in breve tempo fossero le scrittrici stesse a sostenersi e incoraggiarsi tra loro. Quello dell’emancipazione culturale delle donne è un fronte di guerra dal lungo respiro che muove dagli anni del giacobinismo italiano e poi, a unità compiuta, si trasferisce alle professioni intellettuali.

## Impegno sociale

Il secondo ambito è quello che potremmo definire sociale, comprendente le variegate attività benefico-assistenziali. Importanti furono le opere filantropiche intraprese dalle donne con un nuovo sen-





**Colomba Antonietti, nata a Bastia Umbra nel 1826, collaborò attivamente alla Repubblica Romana e morì il 13 giugno 1849 durante la difesa del quartiere di Porta S. Pancrazio a Roma.**



**"Peppa 'a cannonera" (qui nel quadro di Giuseppe Sciuti, del 1865, poi distrutto nell'incendio del municipio di Catania) è una delle più figure più popolari dell'insurrezione di Catania del 31 maggio 1860 contro l'esercito borbonico.**



**Antonia Masanello (Montemerlo, Padova 1833 – Firenze 1862), qui ritratta in divisa di garibaldina, partecipò, travestita da uomo, alla spedizione dei Mille, combattendo a fianco del marito.**

timento in cui, alla tradizionale motivazione di marca religiosa, si aggiungeva la consapevolezza di contribuire al progresso della nazione. Come le attività culturali e sociali fossero solidamente interconnesse è dimostrato dalla progressiva presa in carico da parte delle donne delle attività educative e didattiche di quegli stessi asili e istituti cui si erano dedicate per sostenerne le esigenze strutturali: è esemplare la figura di Giulia Colbert di Barolo, che a Torino si occupò della condizione dei detenuti con scritti teorici e divenne direttrice delle carceri occupandosi del recupero sociale delle pregiudicate. Fu però nell'ambito delle professioni che le donne, in nome della meritocrazia intellettuale, giocarono la partita più impegnativa e ricca di esiti nel tempo fino a Novecento inoltrato: infatti la possibilità di svolgere una professione richiedeva come presupposto una formazione adeguata – e perciò era interconnessa al pieno diritto all'istruzione secondaria e universitaria; due sbarramenti che costituirono altrettanti fronti di battaglia per le studentesse – e aveva come conseguenza la loro progressiva inclusione nella sfera pubblica anche in termini di pieni diritti politici.

## Donne combattenti

Nel terzo ambito, quello pertinente alle iniziative cospirative e belliche, rientrano tutti gli episodi di patriottismo attivo, dalla raccolta di fondi alla realizzazione di coccarde tricolori, sino alla condivisione dei sacrifici di famigliari volontari o esuli. Si scopre che le donne non hanno soltanto vissuto gli ideali risorgimentali, ma li hanno sostenuti e propagandati attivamente. Alle campagne parteciparono come vivandiere e infermiere, occupandosi della logistica e della cura dei feriti ed esponendosi ai rischi della battaglia: si adoprarono negli ospedali, aprirono centri di cura e furono presenti nel primo soccorso dei feriti (nel caso di Brescia, da me studiato, è palese la connes-

sione tra la mobilitazione delle bresciane nella campagna del 1848, essenzialmente a fini assistenziali poiché lì convergevano i feriti di tutta la regione, e la loro successiva partecipazione come combattenti alle Dieci giornate). Spiccano però anche figure singolari di donne che per sfidare i limiti imposti dall'identità di genere erano costrette a travestirsi, ovvero a indossare abiti maschili per assumere in combattimento un ruolo normalmente ricoperto dagli uomini: si sostituivano a un fratello malato (come Francesca Scannagatta) o seguivano il marito (come Colomba Antonietti). In battaglia si fecero onore e circostanze fortunate, non ultima la morte eroica, ne svelarono infine la reale identità. Anche l'impresa garibaldina vide una partecipazione di donne: prima fra tutte Anita, che seguì sempre il Generale e trovò la morte con un figlio in grembo dopo i rovesci della Repubblica Romana.

Ma è forse ancor più nelle città-combattenti – come Milano, Bologna, Venezia e Brescia – che le circostanze stesse del coinvolgimento popolare legittimarono le donne all'azione: lì era la cittadinanza pressoché nella sua interezza a opporsi agli austriaci, sicché la presenza di donne e bambini servì all'agiografia risorgimentale a far risaltare la superiorità civica degli Italiani di fronte al nemico e, assieme, la crudeltà di quest'ultimo che non si faceva scrupolo di colpire persino i soggetti più inermi con rapine e stupri. Il carattere esemplare delle fonti coeve esalta delle donne-combattenti virtù come l'audacia e la determinazione, ma senza trascurarne la femminilità e la dolcezza, come a sottolineare che, una volta esaurita l'eccezionalità del momento storico che le aveva condotte a superare i confini identitari, sarebbero potute rientrare nel loro più naturale ruolo di mogli e madri. Come magra ricompensa, gli scrittori dell'epoca le gratificarono sovente dell'aggettivo (non richiesto) di "virile".

## Donne nella vita pubblica

I tre ambiti di azione delle donne che abbiamo brevemente delineato costituiscono autentici capisaldi dell'emancipazione femminile, che permisero alle donne di entrare a buon diritto nella scena pubblica. Molte si cimentarono in più campi diversi. È il caso di Jessie White, che organizzò il servizio infermieristico dei Mille e in seguito, come giornalista militante, denunciò le contraddizioni dell'Italia unita. È il caso, ancora, di colei che spicca per eclettismo, ovvero Cristina Trivulzio di Belgiojoso, che fu intellettuale e giornalista, fondatrice di un falansterio di ispirazione fourierista, finanziatrice e capitano di un battaglione di volontari nel '48 milanese, nonché organizzatrice del servizio sanitario nella Repubblica Romana. Talune, specialmente fra le intellettuali, agirono in una dimensione certamente europea, che ebbe il fulcro negli ambienti illuministi francesi ma che vide importanti centri d'irradiazione anche in Inghilterra e in Svizzera, a perorare con onesti argomenti la causa italiana e, al contempo, un nuovo ruolo sociale per le donne. Perciò il rapporto tra il Risorgimento e le donne è ambivalente: se per un verso queste dettero un apporto di grande im-

portanza alla causa unitaria (da valutare nel suo peso soprattutto in relazione alle scarse possibilità d'azione che la condizione giuridica femminile consentiva), dall'altro il processo risorgimentale fu un periodo cruciale nella storia dell'emancipazione femminile, che aprì la strada alle successive conquiste, le quali ebbero nel diritto di voto in occasione delle consultazioni del 2 giugno 1946 la loro tappa fondamentale e che, peraltro, sono tuttora *in fieri*. Tale percorso fu segnato da flussi e riflussi, secondo una dialettica che alternava aperture e resistenze al nuovo e si combatteva per partiti non necessariamente contrassegnati dall'appartenenza di genere.

## Spunti per la didattica

Il tema delle donne ha risvolti di sicuro interesse nella didattica scolastica. Esso, in particolare, può essere declinato proficuamente su scala locale, seguendo due direzioni percorribili (parallelamente o in forma intrecciata) da due gruppi di studio operanti nella medesima classe o istituto. La prima direttrice è la ricostruzione del contesto territoriale secondo un'ottica "di genere", con la possibile stesura di una mappa dei "luoghi delle donne" – quelli preunitari e quelli, ristrutturati, dell'Italia unita; quelli metaforici della cultura e quelli materiali della lotta e del combattimento – che comprenda: i palazzi resi celebri dai salotti, i teatri dove si esibivano le artiste, gli spazi dove le popolane si misuravano con le difficoltà di allora, i siti degli scontri urbani (penso a Milano, Brescia, Bologna ecc.) ove le donne ebbero parte attiva, le scuole e gli istituti di carità dove filantrope e maestre agirono.

La seconda direttrice di lavoro è la focalizzazione su una personalità femminile locale, più o meno nota, delineandone il pensiero e l'attività. L'Italia è piena di figure cadute nell'oblio e le toponomastiche comunali sono notoriamente ingenerose nei confronti delle donne; perciò una buona ricerca, condotta in collaborazione con istituzioni locali, potrebbe produrre risultati di grande portata civile con effetti positivi anche per il territorio (collocazione di targhe, dedizione di vie, celebrazioni), mentre al contempo un'iniziativa che metta in rete i progetti compiuti potrebbe raccogliere e coordinare i diversi tasselli prodotti a livello locale per ricomporre una sorta di mappa nazionale.

Alessandro Ferioli  
Docente di scuola secondaria superiore

## BIBLIOGRAFIA

**A. M. Banti, P. Ginsborg** (a cura di), *Storia d'Italia. Annali. Vol. 22: Il Risorgimento*, Einaudi, Torino 2007.

**B. Bertolo**, *Donne del Risorgimento. Le eroine invisibili dell'unità d'Italia*, Ananke, Torino 2011.

**M. Cepeda Fuentes**, *Sorelle d'Italia. Le donne che hanno fatto il Risorgimento*, Edizioni Blu, Torino 2011.

**E. Doni et al.**, *Donne del Risorgimento*, Il Mulino, Bologna 2011.

**A. Ferioli**, *L'immagine del patriota, del popolo e del nemico nel Risorgimento italiano: il caso delle Dieci giornate di Brescia (23 marzo-1 aprile 1849)*, in: **G.M. Anselmi, G. Ruozi** (a cura di), *Letteratura di guerra. Testi, eventi, protagonisti dell'arte della guerra dall'Umanesimo al Risorgimento*, Archetipo libri, Bologna 2010, pp. 257-286.

**M. Fugazza, K. Röhrig** (a cura di), *"La prima donna d'Italia" Cristina Trivulzio di Belgiojoso tra politica e giornalismo*, Franco Angeli, Milano 2010.

**C. Grementieri**, *Il Risorgimento delle donne: tra storia, cronaca e leggenda*, Risguardi, Forlì 2011.

**L. Guidi**, *Patriottismo femminile e travestimenti sulla scena risorgimentale*, «Studi storici», 2 (2000), XLI, pp. 571-587.

**M. Malatesta**, *Il discorso delle professioni: un'analisi di genere*, in: M.L. Betri (a cura di), *Rileggere l'Ottocento. Risorgimento e nazione*, Comitato di Torino dell'Istituto per la Storia del Risorgimento italiano, Torino 2010, pp. 429-439.

**M.T. Mori**, *Figlie d'Italia. Poetesse patriote nel Risorgimento (1821-1861)*, Carocci, Roma 2011.

**E. Roccella, L. Scaraffia**, *Italiane. Vol. 1: Dall'Unità d'Italia alla prima guerra mondiale*, Presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento per le Pari opportunità – Dipartimento per l'informazione e l'editoria, Roma 2004.

**A. Spinosa**, *Italiane. Il lato segreto del Risorgimento*, Milano, Mondadori 1994.

# Donne, di Gina Lagorio

Rossana Cavaliere

«IL CORAGGIO DELLE DONNE È IL CORAGGIO DELLE SCELTE, DELLA RESPONSABILITÀ ACCETTATA, MAI ELUSA»: LE PAROLE DI GINA LAGORIO E L'ANALISI DEL SUO RACCONTO *DONNE* FORNISCONO LO SPUNTO PER UNA RIFLESSIONE SUL RUOLO DELLA DONNA NELLA SOCIETÀ.

«Gli uomini vanno in guerra, vanno a morire, le donne restano a casa, lavorano nelle fabbriche, allevano i figli, scrivono ai mariti lontani. Le guerre le pagano in dolore più le donne che gli uomini, specialmente adesso che le guerre colpiscono anche la popolazione civile. Ma è sempre stato così. Le donne pagano un prezzo alto. Le scelte più difficili spettano alle donne: partorire un figlio, allevarlo, lavorare per lui, cercare di farlo vivere il meno infelicamente possibile. Io credo che là dove sussiste una situazione difficile, se c'è una donna di coraggio la situazione si risolve. Il coraggio delle donne è il coraggio delle scelte, della responsabilità accettata, mai elusa. Ti trovi sola perché la morte ha colpito la tua casa, e cosa fai? Una donna coraggiosa lavora due volte e manda avanti i figli e il lavoro. Io credo che le donne abbiano questa funzione di sostegno non soltanto morale, ma fisica. Togli le donne e cosa resta? [...] Sono le donne che parlano con i bambini e, parlando, li educano. Sono le donne che raccontano le favole e quindi gettano il seme della letteratura e della fantasia prima di Omero. Sono le donne che trasmettono le tradizioni familiari. Io credo nelle donne»<sup>1</sup>.

Quest'apologia della donna, specie se «di coraggio», pronunciata da Gina Lagorio<sup>2</sup> contiene indubbiamente qualche enfasi, “giustificata” dall'empito con cui rispondeva a una domanda postale da Ferruccio Parazzoli, intervistatore suo e di altri nomi di rilievo della letteratura dei nostri tempi: al di là del rischio di istituire inutili quanto incerti paragoni di “merito” tra i sessi, sappiamo bene che non è del tutto vero che le guerre le paghino «in dolore più le donne che gli uomini», dal momento che, al prezzo di vite umane o di traumi fisici che questi versano, va aggiunto il tributo più nascosto di soffocate sofferenze psicologiche e conflitti morali angoscianti (uomo/soldato eroe/assassino); sappiamo anche che è utopistico pensare che «una donna di coraggio» possa risolvere ogni situazione difficile, perché tante situazioni difficili sono purtroppo irrisolvibili, malgrado l'alto coefficiente di buona volontà femminile. È d'altro canto indiscutibilmente vero che le donne non si tirano indietro mai di fronte alla responsabilità: basti pensare alle tante madri rimaste sole ad accudire figli che pietose ipocrisie lessicali definiscono “diversamente abili” o alle

tante figlie improvvisatesi crocerossine a tempo pieno per sostenere genitori gravati dall'età e dalle malattie; così come è vero che, benché gli uomini abbiano saputo raggiungere vette insuperate nell'arte del narrare, riuscendo a ritagliarsi spazi e tempi adeguati per esercitarla, sia presumibilmente il gentil sesso ad avere innata quest'arte: basti ricordare come siano gli stessi uomini a testimoniarlo, da Leonardo Sciascia, che si disse grato a quel laboratorio di racconti più o meno veritieri che fu la casa popolata dalle zie, riservate custodi delle storie del paese, che altre donne venivano a narrare loro, a Gaetano Afeltra, che riconobbe di aver imparato ancora bambino le tecniche delle cinque W del giornalismo classico, di cui fu maestro, dalla madre e dalle donne di famiglia, che, in un frenetico botta e risposta con le vicine, si informavano dai balconi, affacciati sullo splendido paesaggio amalfitano, riguardo agli ultimi avvenimenti di cronaca locale.

Quest'elogio della donna “pilastro del mondo”, dunque, e della sua naturale capacità narrativa ci consente di aprire uno spiraglio significativo sull'appassionato mondo delle idee di Gina Lagorio: vi si

1. Così rispondeva Gina Lagorio a Ferruccio Parazzoli che nel 1995 la intervistava o, piuttosto, la stimolava a una conversazione sulla vita e sulla scrittura, con quella facilità a trovare sintonia che si sviluppa tra persone che si conoscono da trent'anni (la Lagorio aveva pubblicato

*Polline*, la sua opera narrativa d'esordio, nel '66, con la Mondadori, dove si era incontrata con Parazzoli, direttore editoriale). In F. Parazzoli (a cura di), *Il gioco del mondo – Dialoghi sulla vita, i sogni, le memorie*, Edizioni San Paolo, Milano 1998, pp. 112-113.

2. Il nome da nubile era Luigina Bernocco, ma ella preferì assumere come scrittrice il cognome del marito, Emilio Lagorio, il cui ruolo nella resistenza ligure figura in uno dei suoi libri più noti. Cfr. G. Lagorio, *Approssimato per difetto*, Cappelli, Bologna 1971.



avverte l'eco della sua forte e altruistica appartenenza al genere (ella stessa scrittrice e «donna di coraggio»<sup>3</sup>), dell'impegno profuso durante la breve – e complessivamente frustrante<sup>4</sup> – esperienza parlamentare in favore dei diritti declinati al femminile, ma ancor più si percepisce il senso della scelta di assoluta centralità che ha assegnato alla donna nella sua narrativa<sup>5</sup>, oltre che dell'autobiografismo presente in molti suoi testi o dell'ammirazione militante per Elsa Morante<sup>6</sup>, la scrittrice che a suo avviso incarna maggiormente Shahrazad nel panorama della narrativa italiana.

È per questi motivi che il racconto che andremo ad analizzare, *Donne*<sup>7</sup>, rappresenta, a mio avviso, l'apoteosi del suo credo, in virtù del variegato affresco di figure femminili, della scelta inequivocabile del titolo, e ancor più del punto di vista adolescenziale della protagonista, che si confronta con modelli di femminilità da accogliere o respingere in un naturale e tuttavia per nulla consueto confronto generazionale e temperamentale. Ma *Donne* è soprattutto un racconto piacevole, a tratti sorprendente pur nell'apparente semplicità della forma, stimolante per una riflessione da fare con noi stesse e da proporre a studentesse già tanto mature da cogliere appieno il senso della «sfida» azzardata dalla piccola protagonista, che vuole essere soprattutto ricerca di un'identità con cui definirsi, giocata attraverso una sorta di competizione con quello che alla fine è probabilmente il suo più vicino *alter ego*, sebbene assai più avanti con gli anni.

**Gina Lagorio  
(1922-2005).**



### Questione di carattere

La bambina senza nome che irrompe sulla scena *in medias res*, sia pure «nascosta in un angolo, fra il pagliaio e i primi alberi del frutteto», non ha nome, appunto perché non ha ancora una precisa identità: definita *bambina*, ma a tratti già precocemente donna, è colta nel momento dell'età evolutiva in cui si pone

interrogativi su se stessa e sulla sua femminilità, ancora debitrice del giudizio altrui per qualificarsi. Si sa che avrebbe dovuto chiamarsi Giacinta, come la nonna ricca e forte, ma che invece le è stato messo il nome di una zia morta giovane, «che pareva sorriderle da molto lontano, con occhi simili ai suoi, ma velati di malinconia», immortalata

3. F. Parazzoli (a cura di), *Il gioco del mondo – Dialoghi sulla vita, i sogni, le memorie*, cit., p. 113: «Gina Lagorio è una donna che conosce il coraggio. Hai affrontato più di una situazione estremamente difficile. Hai dovuto far da sola, come tu spesso dici, come molte protagoniste dei tuoi libri».

4. G. Lagorio, *Inventario*, Mondadori, Milano 1997, p. 153: «Ho stentato a finire l'esperienza parlamentare [dal 1987, per una legislatura, ndr] tanto è stata faticosa, uggiosa, frustrante, e non la ripeterei per nessuna ragione».

5. In proposito, si confronti l'interessante saggio I. Bo-

nomi - E. Mauroni, *Tra arte e vita: la scrittura di Inventario*, in L. Clerici (a cura di), *Gina Lagorio: la scrittura tra arte e vita: atti della Giornata di studio Inventario e le carte di Gina Lagorio: Università degli studi di Milano, Milano, 26 aprile 2007*, Edizioni di storia e letteratura, Roma 2010. Alle pp. 17-18 le due autrici ricordano le «protagoniste dominanti come Angela (*La spiaggia del lupo*), Tosca (*Tosca dei gatti*), Elena (*Fuori scena*), mentre i personaggi maschili appaiono spesso deboli o negativi, fatte salve alcune importanti eccezioni, come, prima di tutto, il marito in *Approssimato per difetto*, il nonno in *La spiaggia*

*del lupo* e il protagonista in *L'Arcadia americana*».

6. È la stessa Lagorio a raccontare della sua strenua difesa di *Aracoeli*, il romanzo della Morante demolito da buona parte della critica, e a definire l'autrice di *Menzogna e sortilegio* come «un'italiana Sheherazade, forse la sola», dicendosi affascinata dalla «festa vitale di odori e di colori, un incanto labile e mutevole» de *L'isola di Arturo*. G. Lagorio, *Inventario*, Mondadori, Milano 1997, p. 125.

7. G. Lagorio, *Donne*, in Ead., *Il silenzio: racconti di una vita*, Mondadori, Milano 1993. Tutte le citazioni senza rimandi alle note sono tratte da questo testo.



**Amedeo Modigliani,  
La bambina  
in azzurro (1918),  
Collezione privata.**

la piccola vede nella nonna Giacinta, così protesa ad affermare il suo potere sulla famiglia e sulla comunità, una temibile avversaria della nonna Cesca, la “nonna buona”, e soprattutto la causa della lontananza di sua madre, che, per non «stare con la suocera», rimane assente nella storia, benché più volte evocata.

In virtù della sua dote e dei suoi «tanti beni al sole» e del suo non ancora tramontato vigore fisico, esibito per rimarcare le altrui debolezze, la contadina guerriera sembra godere a schiacciare e stigmatizzare le donne perdenti, quali la madre della piccola, la giovane prematuramente scomparsa, zia della bambina, le altre “zie” senza voce, coro muto o bisbigliante appena delle sue nuore.

Questa donna risoluta e di grande impatto descrittivo non risulta, tuttavia, sempre né con tutti vincente: per la protagonista è nonna Cesca la prediletta; in realtà quest’ultima non ha con la bambina legami di sangue diretti, in quanto è soltanto la moglie del fratello del nonno, ma per la piccola costituisce un riferimento importante, antagonista suo malgrado della cognata-padrone. Cesca rappresenta, infatti, un modello diametralmente opposto a quello fornito dalla nonna-madrina: tanto altera, prevaricante, orgogliosa e ciarlieria quest’ultima, quanto riposante, benefica e dolce la prima. Perfino l’aspetto fisico potenzia la sensazione che la protagonista prova: la nonna buona ha «i capelli candidi, una massa compatta e soffice come la chiara d’uovo montata», da cui sembra derivare anche il nomignolo, ed è generosa ed esperta nel pre-

in un ritratto che la mamma, «sempre un poco triste», teneva custodito nella sua camera. È stata sgridata dalla nonna presso la quale vive, figura dominante nel microcosmo campagnolo in cui è contestualizzata la vicenda, perché ha osato ancora una volta trasgredire l’ordine di rivolgersi a lei con l’appellativo di *madrina* piuttosto che *nonna*, sgra-

dito e rifiutato da questa perché «le nonne sono quelle vecchie, come la nonna di là». Emerge subito la conflittualità tra la nonna imperiosa, «alta, decisa», che gira «su e giù come una trottola» per la grande casa, in cui risuona «insolente il ticchettio [dei suoi] zoccoli», e la bambina dai grandi «occhi innocenti» e dalle «labbra imbronciate»:

parare ciambelle dolci, che regala, insieme con la frutta, anche alla bambina, «che pure non era dei suoi».

Assai importante appare la focalizzazione, in quanto il punto di vista non è solo angolazione prospettica, di tipo percettivo-sensoriale, ma si rivela presto assunzione di un sistema assiologico, di una coscienza individuale che fa da filtro a ciò che accade, proponendo la propria visione morale-ideologica.

Due sono gli assi principali su cui si sistemano i personaggi, secondo la bambina che, come spesso i giovanissimi, ha ancora una visione manichea del mondo: da una parte l'asse della prepotenza, delle negatività, su cui si collocano la nonna-madrina e la cugina Giacinta, che ne porta il nome e ne riflette aspetto e atteggiamenti; dall'altra l'asse della bontà e amabilità, in cui trovano posto nonna Cesca, sua madre, la zia morta che sorride dal ritratto.

Poco importa delle altre donne succubi e silenziose, capaci solo, forse, di «ridacchiare» alle spalle della suocera, in segno di rivalsa, quando questa apparirà destabilizzata dalla ribellione della bambina, sul finire della storia: alla piccola non interessa assegnare loro una qualche posizione nel mondo che va delineando nella sua immaginazione, ma è a se stessa che deve trovare un ruolo e una collocazione, definendosi attraverso l'appartenenza a un modello, cercando agganci in «plausibili punti di riferimento»<sup>8</sup> per sé, così come aveva fatto nella vita reale la sua creatrice. Ma quale sarà la scelta giusta per lei? Non il modello offerto da sua madre, chiaramente rinunciatario; forse quello di nonna Cesca, rassicurante e gradito, ma quanto realmente in sintonia con le prime avvisaglie di una personalità in formazione e già «di carattere»? O forse quello aborrito, competitivo, irritante della nonna-madrina? Di certo si evince subito che il fascino che promana dal-

l'altra metà dell'aia, separata da quella di nonna Giacinta da una rete metallica, a rimarcare simbolicamente la divisione oppositiva tra le due donne, è avvertito intensamente dalla bimba, che se ne lascia attrarre, anche a costo di violare il divieto di non andarci, o piuttosto anche per l'eccitazione di infrangere una regola imposta dalla nonna autoritaria: non appena ella supera la rete di separazione, «tutto pareva più sereno, la gente più distesa, contenta, senza furia e senza fretta, le galline solenni, impettite, con la coda più dritta [...]». Anche l'aria le pareva diversa, più chiara». È come se l'universo si trasformasse, trasfigurato dai sacri principi del Bene e del Giusto: perfino la natura risponde all'influsso benefico della nonna incanutita che profuma di ciambelle e dispensa gioia; è come se, avvertendosi fortemente «il peso vitale del luogo»<sup>9</sup>, un incantesimo rendesse quella parte di aia, denigrata da Giacinta perché «valeva poco» a causa dell'accentuato declivio, una sorta di terra promessa o di Eden primordiale, in cui gli stessi scoscentimenti finiscono col favorire la visione dell'orizzonte, costituendo per la ragazzina una fonte di momenti di estatica contemplazione di caldi e rosseggianti tramonti.

La descrizione che il narratore fa del regno della nonna buona non segue pedissequamente i moduli del *locus amoenus*, visto che dal disprezzo della pragmatica Giacinta si deduce che si tratta di una terra poco produttiva, pietrosa, che offre ricovero a serpenti sguscianti, perfino accidentata, ma nella percezione della protagonista si riveste di connotazioni fantastiche, che sembrano dissipare la pur latente sensazione di paura.

Ma ecco che una volta la nonna dominante sorprende la bambina «con le mani e la faccia impiastricciate d'uva nera», di ritorno dall'evasione appena consumata, e la punisce con uno «schiaffo previsto [che] non le [fa] male»,

anzi l'autorizza «a odiarla tranquillamente». Sovvertiti i canoni tradizionali: non è scontato l'amore tra una nonna e la sua nipotina e quest'ultima non soggiace al suo volere, o piuttosto lo fa solo in apparenza, perché non ha ancora la forza e l'ardire di reagire, ma dentro di sé coltiva il germe della rivolta, alimentato da un temperamento *in nuce* già chiaramente volitivo. La nonna-madrina continua a parlare, parlare, «come un fiume che si rovescia libero dopo una diga», spiegando alla bambina l'inopportunità di «andare come i pezzenti in casa altrui, quando si hanno tanti beni al sole» e riversandole addosso le sue salde teorie sul matrimonio che mai avrebbe contratto «quella poveretta di là che vuol farsi monaca perché sa che un marito non lo troverà mai» (una delle figlie di nonna Cesca), mentre lei e le altre sue nipoti si sarebbero di certo maritate, grazie alle ricchezze che avrebbe lasciato loro.

### Specchio specchio delle mie brame

Seguendo il filo dei suoi pensieri che, annullando le distanze temporali, le fanno rivivere i fasti della gioventù e delle nozze, Giacinta passa a parlare dei suoi pretendenti di un tempo e della sua bellezza: perché sì, il biglietto di ingresso per entrare a testa alta nella società, in un mondo che non apprezzava intelligenza o cultura in una donna, non poteva che essere la bellezza, che, coniugata alla dote, aveva fatto di lei un partito assai conteso. Questo discorso sulla bellezza, tuttavia, scuote la bambina assai più che lo schiaffo, specialmente quando, una volta, si sente profondamente ferita dal giudizio tranciante espresso dalla nonna su di lei: «Bella non è, ma sana sì: è la fi-

8. D. Maffia, *Forme espressive e radici nella narrativa di Gina Lagorio*, Lunarionuovo, Acireale 1985, p. 17.

9. Ivi, p. 16.



glia del mio Pietro». La nonna sta rispondendo a una sua conoscente che, incontrata al mercato, ha semplicemente chiesto chi sia quella bambina che tiene per mano, così «graziosa» e con occhi così magnetici, nella quale non riconosce i tratti somatici di Giacinta.

La piccola è offesa, turbata, vorrebbe piangere, ma l'orgoglio la trattiene. Tante volte si è ritrovata davanti allo «specchio della grande cucina», contornato da ritratti, tra cui quello della nonna il giorno delle nozze, e non ha saputo risolvere il dilemma per lei ora più significativo, in vista di un futuro prossimo di donna: se la nonna dal naso aquilino e le labbra strette, dal «profilo autoritario [di] certi busti di imperatori romani» che ha visto a scuola è o è stata davvero bella come ritiene e come gli altri paiono condividere, allora lei, dal naso a patatina e le labbra carnose, dagli occhi grandi nel cui bianco azzurrino «una pupilla enorme [pare] guardarla, come un altro occhio dentro l'occhio», esatto opposto degli occhi a fessura, obliqui della nonna, non può che essere irrimediabilmente brutta.

E se così non fosse, possono coesistere due modelli antitetici di bellezza?

Al ritorno dal mercato, questa volta la bambina finge di andare a letto a riposarsi, rifiutandosi di mangiare: in realtà, sgomenta e in cerca di risposte chiare, non già di gratificazioni fasulle, scappa di nascosto da nonna Cesca.

«Senza una parola le buttò le braccia al collo, scossa dai singhiozzi. La vecchia cominciò a confortarla con parole simili a una cantilena» e la piccola si rincuora nella dolcezza musicale della nenia, prima del momento cruciale del *redde ra-*

*tionem*. «Dimmi la verità, nonna, la verità vera[...]. Come sono io? È vero che son brutta?». Nonna Cesca increspa «le rughe del volto proteso su quello della bambina» e prorompe in una risata liberatoria: «E io che avevo immaginato chissà quali dispiaceri! Ma non sai, stupida, che la tua mamma era bella come un angelo e che tu le somigli tutta?».

Il passaggio dalla disperazione alla felicità è repentino, come succede agli innocenti, e la bambina vola via rapida, «come un uccello prigioniero ridonato alla libertà».

### L'epilogo

Già da lontano la bambina inizia a chiamare a gran voce: «Nonna! Nonna!». La sfida impertinente è in atto e sortisce subito l'effetto di far andare in collera nonna Giacinta, che le intima di non chiamarla così. Ma la bimba, mentre sollecita un pasto, perché il digiuno forzato le ha fatto venire una gran fame, e si dice disposta a chiamarla *madrina* pur di ottenere del cibo, sentenzia raggiante: «Intanto però sei nonna lo stesso, perché sei vecchia!», godendosi lo stravolgimento furioso della nonna che ora assomiglia a un falchetto, a causa del viso tirato e del naso più che mai adunco.

«Insolente, brutta sfacciata che non sei altro!», urla la nonna, mentre si protende per assestarle uno schiaffo.

La bimba sguscia via veloce e, a distanza di sicurezza, proclama le sue nuove certezze: «Sfacciata sì, ma non brutta, nonna! Non sono brutta, io, somiglio alla mamma e un giorno sarò bella come lei, più bella di te!».

Il *match*, appena iniziato, è già vinto per KO: la bambina sembra diventata donna

d'un colpo, perfino più alta, perché «non più sottomessa, ma fatta ardita dalla consapevolezza del proprio vantaggio». La nonna è smarrita, sconcertata: non conosce la provocazione, perché mai nessuno, prima di allora, ha osato rivolgersi a lei con questo tono, con tale sfrontatezza. La bambina-donna sente di poter vendicare tutte le «lacrime silenziose» di sua madre e prova una gioia cinica nel «vedere la nonna diventare rossa e farfugliare come un tacchino infuriato».

Ed ecco che la nonna sorprendentemente batte in ritirata, non senza un sussulto di orgoglio: modifica la traiettoria della mano che ha levato per colpire la piccola, già prontamente balzata all'indietro per schivare il colpo, e la indirizza verso i capelli, per riassettare lentamente la corona di trecce; poi «si eresse sul busto, rientrò nella sua casa», comunque indomita e fiera, recuperando la residua dignità e strappando forse per la prima volta un sorriso benevolo nel lettore finora a lei ostile.

### Strascichi di pensieri

La storia si conclude qui, con la sconfitta «punitiva» della nonna autoritaria, costretta ad accusare il colpo, e il trionfo della piccola, precocemente affrancata dalla soggezione<sup>10</sup>, giovanissima nemesis vendicatrice dei soprusi subiti dalla madre. L'esito del racconto, d'altronde, non è scontato, in quanto il finale irriverente – che obbliga a schierarsi – induce a riflettere anche sul compito della letteratura, che non deve necessariamente accarezzare il cuore e magari riservare un'attenzione speciale agli struggimenti degli affetti familiari, allorquando sia

<sup>10</sup>. Note interessanti in proposito si possono leggere nel paragrafo dedicato agli schemi compositivi ricorrenti nell'opera della Lagorio in D. Maffia, *Forme espressive e radici nella narrativa di Gina Lagorio*, cit. p. 84. Fra le ripetute indagini che Ilaria Bonomi ha dedicato all'opera della Lagorio si consiglia I. Bonomi, *Un esempio di scrit-*

*tura femminile*: Gina Lagorio, in A. Nesi – N. Maraschio, *Discorsi di lingua e letteratura italiana per Teresa Poggi Salani*, Pacini, Pisa 2008.

<sup>11</sup>. Nel libretto commemorativo di un incontro con la scrittrice appare illuminante la spiegazione che la Lagorio fa dell'«istituto della scrittura» in genere e della sua

nello specifico. Cfr. C. Fabbri – G. Mantovani – L. Mirri, *Incontro con l'autore 1993*: Gina Lagorio, Assessorato alla cultura e Biblioteca comunale, Terranuova Bracciolini 1993 (in particolare pp. 7-8).

**Amedeo Modigliani,  
L'amazzone (1909),  
Collezione privata.**

frutto della penna di una donna, che per di più ama declinare al femminile le sue storie. Gina Lagorio, infatti, come numerose altre scrittrici del nostro novecento (una per tutte, Maria Messina di *Casa paterna*), non si uniforma al presunto stereotipo di una scrittura di genere<sup>11</sup> e sceglie di narrare un rapporto sofferto e ambiguo tra nonna e nipote, in un microcosmo parentale in cui si annidano malcelati rancori, mascherati da parte delle nuore con l'acquiescenza verso la suocera, chiaramente più forte, solo per ignavia o per difetto di coraggio nell'aspirazione a liberarsi dal giogo. Giacinta è raffigurata con le caratteristiche di una figura votata al comando, continuamente impegnata a consolidare il suo prestigio in seno alla famiglia, in grazia dei «beni al sole» e dell'altra arma vincente che le ha consentito il raggiungimento dell'attuale potere: una sana costituzione, sorretta da un aspetto ancora piacente e a suo modo curato. Ella disprezza «gli straccioni» e i malati, e si vanta di non aver fatto mai ricorso ai medici, neppure per partorire. È probabile che «a odiarla tranquillamente» non sia soltanto la nipotina ribelle, ma sua madre e tutte le nuore che, pur mai comparando in scena, fanno sentire appena il loro «ridacchiare» sommesso, partecipi del riscatto concesso loro dalla ribellione della piccola che osa sfidarla, che osa pungerla nel punto più vulnerabile per ogni donna che vede sfiorire la propria giovinezza: l'età, che incombe pesantemente sull'autostima perfino di una donna pugnace come Giacinta, la quale preferisce essere chiamata *madrina* anziché *nonna*, per poter barare ancora su un'anagrafe impietosa.



Alla prevaricazione maschile, la Lagorio sostituisce quella più sottile ma non meno gravosa esercitata da una donna di potere, una matriarca dispotica; al consueto conflitto uomo-donna, fa subentrare quello perfino più perverso tra sole donne, allenate fin dall'infanzia alle schermaglie e alle conflittualità. E mentre asseconda il suo bisogno di scandagliare profondità solo apparentemente superficiali o banali, registrandone l'imponderabile ripetitività, la Lagorio

recupera «lo spessore del quotidiano»<sup>12</sup>, assegnandogli valore di simbolo.

La nonna dai capelli bianchi come l'album montato, infatti, descritta agli antipodi dell'altra, rappresenta l'ancoraggio saldo nelle incertezze della vita, la grande madre terra che tutti i suoi figli nutre e protegge, l'approdo sicuro nei momenti di tempesta.

<sup>12</sup> D. Maffia, *Forme espressive e radici nella narrativa di Gina Lagorio*, cit., p. 8.

Di lei povera ha invidia la nonna ricca, per l'affetto esclusivo e l'ammirazione che la bimba le porta; è a lei che viene delegato il ruolo di "supplente" di quella madre lontana e soccombente in cui la giovanissima protagonista non può identificarsi, poiché si tratta di una donna che, «se talvolta cantava, con una voce ch'era stata bella, s'interrompeva subito, come se la felicità non potesse durarle dentro più di un attimo, senza spegnersi»; sarà lei a dare forza e insperate certezze alla nipotina d'adozione, in crisi di identità. L'intero racconto, come si è detto, è giocato su questo dualismo, ma va precisato che la bambina, pur attratta dalla nonna buona, non è del tutto impermeabile alle strane seduzioni di nonna Giacinta.

Sulla figura della bambina si concentrano le attenzioni del narratore esterno, sempre pronto a calarsi nei suoi panni, a coglierne il respiro, scegliendo la focalizzazione su di lei, che diviene perciò la lente attraverso la quale il lettore conosce gli avvenimenti, distilla i giudizi.

Il narratore insiste quasi ossessivamente sullo sguardo, con un vezzo cinematografico del quale riferiremo solo i momenti più interessanti: i primi occhi che si aprono sono, com'era prevedibile, quelli «innocenti» della protagonista, poi quelli «arrossati» dal pianto di sua madre, poi di nuovo quelli della bambina, che non vediamo, perché ci viene mostrato, invece, in soggettiva, l'oggetto della visione: prima «le galline [che] sempre abbassano la coda quando chi le chiama ha una voce imperiosa» e, subito dopo, «il sole [che sparisce] dietro le montagne viola».

È la volta quindi dei «piccoli occhi obliqui» della nonna, che scintillano inquietanti nell'accesso d'ira incontrollata, alla scoperta della sortita trasgressiva della nipote; poi ancora quelli «sgranati» della piccola, intenta a decifrare il mi-

sterio costituito da questa nonna che, dopo averla percossa, una volta sbollita la collera vuole rappacificarsi e le si avvicina per darle un bacio di riconciliazione, mentre lei già «sentiva il ribrezzo correrle lungo il filo della schiena», pronta a cancellare, con «la mano rapida» passata sulla guancia, quel bacio che paradossalmente vive come una nuova violenza, una nuova coercizione. Balenano solo per un attimo «occhi maliziosi», questa volta di un estraneo al nucleo familiare allargato che ci è stato presentato: sono quelli di una figura maschile che fa da comparsa, un contadino ammiccante che rivolge un qualche pesante complimento (la bimba non afferra le parole) alla nonna ancora in grado di solleticare desideri non casti. Si imprimono, invece, nella memoria quelli «velati di malinconia» della zia defunta, mentre non può non rimarcarsi ancora una volta quella pennellata di surrealismo dell'«occhio dentro l'occhio», oltretutto moltiplicato dalla presenza allusiva dello specchio, in un gioco del doppio elevato di potenza (le due nature che convivono nella protagonista, il suo essere ancora bambina e insieme donna *in fieri*).

Il narratore nega al lettore di sapere il colore di questi occhi, in quanto il «bianco azzurrino» in cui campeggia l'iride dalla gigantesca pupilla potrebbe appartenere sia a occhi scurissimi, che volgono al blu, sia a occhi chiarissimi, che si riflettono nello spazio celeste dintorno. Ciò che si arguisce, però, è che sono comunque occhi straordinariamente belli, se fanno esclamare alla signora del mercato un apprezzamento che indispettisce la nonna, gelosa di una bellezza troppo diversa dalla sua perché voglia goderne: «E che occhi ha!».

Questi occhi che risplendono, dunque, se è vero l'adagio che sono specchio dell'anima, appartengono a una creatura

sveglia, di notevole vivacità intellettuale ma anche profondità, la quale, difatti, si pone già problemi «da grande». Alla fine della storia si mostra cresciuta d'un colpo, più forte e sicura, pronta a competere con l'odiata nonna e a surclassarla con astuzia e intenzionalità (non è un caso che il narratore parli nuovamente degli occhi, questa volta definiti «irriverenti», e saettanti in un visetto che è tutto «un riso di malizia»): la giovanissima protagonista ritiene di aver trovato finalmente il suo modello di riferimento, almeno estetico, nella mamma, alla quale assomiglia tanto fisicamente, e ora sa che diventerà bella come lei, se non di più. Il biglietto d'ingresso nel mondo le è stato garantito da un'ereditarietà che sosterrà la sua aspirazione a conquistarsi un posto ambito in società, come moglie (l'orizzonte era questo, nel microcosmo contadino descritto), forse anche come madre, di sicuro come «padrona», ma la piccola non si rende ancora conto che, se nell'aspetto riprende indubbiamente la madre, nel temperamento, nell'ardimento e nel bisogno di affermazione è proprio alla nonna che assomiglia più di chiunque altra in famiglia. Ed è a lei che nonna Giacinta, la nonna altera e di potere, molto probabilmente passerà il testimone.

Rossana Cavaliere  
Liceo Scientifico "Gramsci-Keynes", Prato



# Beatrice e le altre

## La femminilità nella *Divina Commedia*

Domenico Corcella

DA SEMPRE IL VIAGGIO E LA DONNA SONO LE METAFORE PIÙ FERTILI  
PER RACCONTARE L'ESPLORAZIONE INTERIORE.

IN DANTE I DUE TEMI SI INTRECCIANO CON RECIPROCA INTENSIFICAZIONE SEMANTICA.

**S**olo una lettura epidermica può indurre al convincimento che Beatrice sia l'unica figura dantesca capace di sintetizzare il mondo delle donne e chiamata a declinarne la femminilità.

Molte altre presenze femminili affiorano nella comedia dantesca: sintomo, questo, di una curiosità sentimentale, di una sensibilità verso l'universo femminile che la *Divina Commedia* suggella in alcune figure femminili memorabili.

È sempre meno credibile l'ossessiva, estenuante e malinconica ricerca di Beatrice che Dante realizzerebbe ad ogni piè sospinto nella sua comedia e che induce Borges ad affermare: «Penso che Dante abbia edificato il miglior libro della letteratura per introdurvi alcuni incontri con l'irrecuperabile Beatrice. O meglio, i cerchi del castigo e il Purgatorio australe e le nove sfere concentriche e Francesca e la sirena e il grifone e Bertrand de Born sono elementi aggiuntivi; un sorriso e una voce, che lui sa perduti, sono il fatto fondamentale. All'inizio della *Vita Nuova* si legge che una volta elencò in un'epistola sessanta nomi di donna per insinuarvi, segreto, il nome di Beatrice. Penso che nella *Commedia* abbia ripetuto quel malinconico gioco»<sup>1</sup>. Beatrice è una tappa, certamente impor-

tante, di quella *bildung* che, nella *Divina Commedia*, fa della femminilità (meglio: di una certa femminilità) il paradigma di una nuova antropologia; la proposta di un nuovo umanesimo che nella donna per eccellenza, la Madre di Dio, trova la sua sintesi perfetta e l'espressione più compiuta.

La presenza femminile scandisce in modo decisivo la comedia dantesca, sino a ritmarne l'economia interna: ritengo non casuale che, in quest'ottica, il viaggio del *peregrinus* Dante sia, inequivocabilmente, compreso tra l'intervento di Beatrice (*If*II) e l'invocazione alla Vergine (*Pd* XXXIII).

### Francesca

Le vicende che riguardano Francesca da Polenta, Pia de' Tolomei e Piccarda Donati raccontano ugualmente di donne offese nella loro dignità e tradite da «uomini ... a mal più ch'a bene usi» (*Pd* III, 106), irretite dalle logiche del preponderante mondo maschile.

Così succede, per esempio, a Francesca di dover soccombere a quella legge per cui le unioni, sin dalla culla, erano pre-disposte dalle famiglie. Scrive, in proposito, Regine Pernoud: «Nelle famiglie nobili, ovvero regali, tali disposizioni facevano senz'altro parte, in certo senso,

degli oneri di nascita, perché un matrimonio fra i due eredi a un feudo o ad un regno era considerato come il mezzo migliore di suggellare un trattato di pace o di assicurare l'amicizia reciproca, provvedendo inoltre a future vantaggiose eredità»<sup>2</sup>.

Proprio per mettere a tacere antichi contrasti, due potenti famiglie guelfe di Romagna, Polenta da Ravenna e Malatesta da Rimini, stipulano un'alleanza da ratificarsi con un'unione sponsale. Il matrimonio avviene per procura: tramite è Paolo, fratello minore di Gianciotto, il promesso sposo. Quello a cui si assiste è il pericoloso triangolo, dal ben noto esito. Nella vicenda narrata da Dante, Francesca è due volte tradita e vittima. La prima volta per mano dello stesso Paolo che, secondo Guglielmo Gorni, si comporta come «tentatore e corruttore», disposto a sacrificare la «vittima» Francesca al suo «impeto» di «donnaiolo»<sup>3</sup>. È sintomatico che Dante condanni Paolo all'anonimato e all'afasia.

L'amante dal «cor gentile», supposto tale

1. J.L. Borges, *Nove saggi danteschi* (1996), a cura di T. Scarano, Adelphi, Milano 2001, pp. 101-102.

2. R. Pernoud, *Medioevo un secolare pregiudizio* (1977), tr. it. M. Bianchi, Bompiani, Milano 1983, p. 107.

3. Per le citazioni cfr. G. Gorni, *Francesca e Paolo: la voce di lui*, in «Intersezioni», 2 (1996), XVI, p. 386.



Gustave Doré, *Paolo e Francesca (Inf. V); Pia (Purg. V); Beatrice (Par. XIV)*.

da Francesca, è, in realtà, un cavaliere ignaro di cosa sia la cortesia in amore: «È come se Dante operasse una sorta di contrappasso letterario incentrato sulla scena del bacio: Lancillotto si svela e riacquista la sua identità, mentre il Malatesta perde nome e capacità di parola, nascondendosi per sempre nel cono d'ombra della donna»<sup>4</sup>. La seconda, per mano di Gianciotto che, scoperti i due amanti, li truccida. Per chi è stato autore di quel gesto, Francesca, mostrando di condividere in pieno la logica della legge del maschio, reclama una vendetta compensativa, mascherata da spietata «delicatezza» (A.M. Chiavacci Leonardi): «Caina attende chi a vita ci spense» (*IfV*, 107).

È la logica della morte. È la medesima logica, non filtrata, di quel mondo che informa la coscienza e il linguaggio di Francesca, e che farcito, emblematicamente, di «disiato riso baciato da cotanto amante» (*IfV*, 133-134) e poi di «amor ch'al cor gentil ratto s'apprende» (*IfV*, 100), che «a nullo amato amar perdona» (*IfV*, 103), cioè dei luoghi comuni della cultura egemone, è capace di pro-

durre, appunto, solo morte e distruzione: «amor condusse noi ad una morte» (*IfV*, 104).

Quella di Francesca, insomma, è ancora una femminilità virile. Francesca non è se stessa. Non è, cioè, donna: incapace, com'è, di liberarsi del fardello di quel patrimonio letterario espressione di un potere maschile, che ha finito per negarne la femminilità e a cui ha sacrificato l'originalità della sua ontologia.

### Pia

È nel dopo Francesca che la presenza femminile nella *comedia* diviene icona di una antropologia nuova.

Nella prospettiva di una diversa femminilità risiede la chiave di un umanesimo più pieno, la nuova via all'uomo, che il «raznocinec» (O. Mandelstam) Dante, tormentato e ramingo, alla ricerca di una nuova identità di uomo e poeta, intende indicare.

La storia di Pia de' Tolomei, narrata nel quinto canto del Purgatorio, è lontano riverbero della vicenda di Francesca: episodio, come quello, di morte violenta ed improvvisa che accomuna due «fragili

vittime della spietata volontà altrui»<sup>5</sup>. Della famiglia dei Tolomei di Siena, moglie di Nello dei Pannocchieschi, Pia fu uccisa dal marito che la fece precipitare da una finestra del suo castello della Pietra in Maremma: non è dato sapere se per passare a nuove nozze con Margherita degli Aldobrandeschi o per punirla di una presunta infedeltà, riferita dal meschino Ghino, amico di Nello, che in questo modo, forse, volle vendicarsi del rifiuto di Pia ai suoi approcci, mentre Nello era in guerra.

Una storia, insomma, in cui si saldano, nelle differenti ipotesi, tradimento, gelosia e sospetto, stato di guerra latente tra l'uomo e la donna, tale che basta un nulla a scatenare l'odio e la vendetta.

Pia, però, trova il coraggio di arginare la forza distruttiva del conflitto e della ri-

4. M. Santagata, *Cognati e amanti. Francesca e Paolo nel V dell'Inferno*, in «Romanistisches Jahrbuch» 48 (1997), pp. 120-156. Ora in versione digitalizzata su [www.italica.it](http://www.italica.it), *Francesca e Paolo: lettura del V canto dell'Inferno* – 14 – La gentilezza d'animo secondo Francesca.

5. U. Bosco, *Introduzione al canto XI*, in la Divina Commedia, *Paradiso*, a cura di U. Bosco e G. Reggio, Le Monnier, Firenze 1979, p. 80.



Dante Gabriel Rossetti, *Il saluto di Beatrice* (1859).

valsa: è una donna pacificata con gli uomini e con se stessa, perché capace di perdonare.

Non accusa. Presentandosi a Dante, non insiste, come fa Francesca, sul proprio dolore, accentuando la colpa di chi ne è stato artefice; anzi, nelle sue parole la figura dell'assassino si dissolve in quella dello sposo: «Siena mi fé, disfecemi Maremma: salsi colui che 'nnanellata pria disponendo m'avea con la sua gemma» (Pg V, 134-136). Il ricordo del marito colpevole trasmuta nella memoria del più bel giorno della sua vita, quello del matrimonio. È il segnale di un "oltre" che, inspiegabilmente secondo logica umana, vede il bene caparbiamente anteposto al male.

Come l'eroina ravennate, anche Pia si presenta a Dante come donna "cortese": quanto diversa, però, la sua cortesia nella quale non traspare più la carica erotica della passione fatale, dell'eloquio supponente; ma già i tratti della squisitezza e della dolcezza tutta materna: «Deh, quando tu sarai tornato al mondo e riposato della lunga via» (Pg V, 130-131); la discrezione di una perorazione

misurata, scevra di retorica, che va facendosi preghiera: «ricorditi di me, che son la Pia» (Pg V, 133).

### Piccarda

Il mondo che con Piccarda Donati si affaccia nel terzo canto del Paradiso è, invece, quello delle contrapposte fazioni che ammorbavano Firenze verso la fine del 1200, dello scontro violento e sanguinoso, della feroce lotta partigiana nella «città partita», della discordia che «non è più giustificata dalla tradizionale divisione tra Guelfi e Ghibellini, ma si è concentrata, in seno al partito guelfo, attorno a due famiglie, a due nomi, i Cerchi e i Donati. Nel giro di alcuni anni la rivalità familiare si trasforma in lotta senza quartiere tra due partiti, lotta destinata a dividere e insanguinare la città intera»<sup>6</sup>.

Quella storia di sete di potere, fatta di violenze e rancori, così spesso evocata nella *Divina Commedia* (ce la racconta lo stesso Dante, per esempio, nell'episodio di Farinata), Dante ce la rappresenta, questa volta, da una prospettiva tutta femminile, con esiti del tutto ori-

ginali. Piccarda è sorella di Forese e Corso, capo della parte Nera, il quale la strappò con forza dal monastero di santa Chiara a Firenze, per darla in sposa a Rossellino della Tosa, uno dei capi facinorosi del suo partito. Ancora una volta su una donna si abbatte la mannaia della sopraffazione, che obbedisce alle leggi del potere. Ancora una volta, a quella logica, un'altra femminilità, quella di Piccarda, è sacrificata. Nella vicenda di Piccarda, con pochi e significativi tratti, Dante disegna una femminilità "in fuga" dalle passioni istintive dei partiti maschi: «dal mondo, per seguirla, giovinetta fuggi'mi, e nel suo abito mi chiusi» (Pd III, 103-104), dalla vita di sangue e di risse dei clan cittadini, verso una nuova "parte" («e promisi la via della sua setta», Pd III, 104), per elevarsi nella scelta contemplativa che privilegia la cura interiore come scelta di pace e di civiltà; una scelta di «libertà e di distanza, rispetto all'istinto, che rende

6. J. Risset, *Dante una vita* (1995), tr. it. di Margherita Botto, Rizzoli, Milano 1995, p. 99.





Dante Gabriel Rossetti,  
*Paolo e Francesca*  
(1855).

possibile il raccoglimento e la riflessione»<sup>7</sup>. Scelta, questa, che può essere giustificata con un atteggiamento più generale, proprio del Duecento, designato come socratismo cristiano: «Temperamenti assai diversi, quali Abelardo, san Bernardo e Ugo di san Vittore, hanno condiviso la convinzione che, per conoscere il cielo e la terra, bisogna innanzi tutto conoscere se stessi... L'introspezione, lungi dal rappresentare una deviazione, appare ormai come una necessità per chiunque aspiri ad elevarsi al di sopra della vita dell'istinto»<sup>8</sup>.

La *stabilitas cordis et mentis*, alla quale Piccarda si vota, è connaturata alla scelta monastica. Dante, giova ricordarlo, profondo conoscitore della spiritualità monastica e frequentatore degli eremi benedettini di Camaldoli, S. Benedetto dell'Alpe e Fonte Avellana, mostra di privilegiare in pieno questo aspetto del monaco, quando, nel canto ventiduesimo del Paradiso, mette in bocca a Benedetto da Norcia le seguenti parole: «Qui è Macario, qui è Romoaldo, qui son li frati miei che dentro ai chiostri fermar li piedi e tennero il cor saldo» (Pd XXII, 50-51). Si tratta di uno star saldi e fermi non solo fisico, ma specificatamente della mente e del cuore. Nota divina per eccellenza, la stabilità

non appartiene all'uomo. Quella della scelta monacale è, come scelta di unirsi a Dio, la sfida che Dante prospetta in Piccarda Donati e che la stessa Piccarda lancia alle consuetudini del suo tempo: un segnale di ricomprensione della vicenda umana che, per esprimere il rapporto di intimità dell'uomo con Dio, introduce il simbolo sponsale e associa verginità e sponsalità, in una prospettiva psico-fisica e spirituale unitaria.

Al tema della monaca come sposa di Cristo, «caratteristica peculiare del monachesimo femminile presente nella letteratura e nell'iconografia con continuità e con una certa bellezza anche poetica»<sup>9</sup>, Dante fa esplicito riferimento proprio nel racconto che mette in bocca a Piccarda, che così ricorda la sua adesione all'ordine fondato da un'altra donna fuggita giovinetta di casa, Chiara d'Assisi: «a la cui norma nel vostro mondo giù si veste e vela, perché fino al morir si vegghi e dorma con quello sposo c'ogne voto accetta che caritate a suo piacer conforma» (Pd III, 98-102).

Quell'amore stesso che è chiamata a spiegare al *peregrinus* Dante, e che è legge del Paradiso, è fondamento della sua femminilità: uniformarsi al volere divino, significa, per Piccarda, essere in carità.

All'icona femminile Francesca da Rimini era dato nella *Comedia* spiegare la fenomenologia dell'*eros*; ad altra femminilità, quella di Piccarda Donati, è dato chiarire, ora, le dinamiche dell'altro amore, inteso come *agape* cristiano.

### Madonna Povertà

Nell'XI canto del Paradiso Dante tratteggia, del Santo d'Assisi, un'immagine distante dai cliché di certa agiografia: Francesco che ammansisce il lupo; che parla agli uccelli; che cammina sui tetti. La figura di Francesco è ritratta a partire da un gesto di rottura, assimilabile ai gesti delle donne della *Divina Commedia* sin qui ritratte: il perdono di Pia, il rifiuto di Piccarda della logica perversa delle violenze partitiche. Proprio come Piccarda, Francesco è anch'egli «giovinetto» in «fuga» dal mondo: più precisamente, dalla figura paterna, dalle logiche affaristiche e borghesi di Pietro di Bernardone, ricco commerciante assisiato, che per il figlio maschio aveva progettato la car-

7. A. Vauchez, *La spiritualità dell'Occidente medievale* (1975), tr. it. di Francesca Kaucivili Melzi d'Eril, Vita e Pensiero, Milano 1993, p. 151.

8. *Ibi*, pp. 152-153.

9. E. Pasztor, *Il monachesimo al femminile* in G.C. Alessio et al., *Dall'eremo al cenobio. La civiltà monastica in Italia dalle origini all'età di Dante*, Scheiwiller-Credito Italiano, Milano 1987, p. 156.

riera di «sottile mercante» e un avvenire di grassa opulenza, ottenuta con «i raggi ed i rischi della mercatura»<sup>10</sup>. A tutto questo Francesco dice di no. E lo fa nel nome di una donna: «...per tal donna, giovinetto, in guerra del padre corse...» (Pd XI, 58-59).

È questa la prima anomalia del racconto dantesco: mentre si narra del santo d'Assisi, l'attenzione di Dante si concentra su una misteriosa donna, che diventa l'assoluta protagonista della vicenda terrena dell'autore del cantico delle creature. La donna capace di incidere in modo così rilevante nella storia di una figura esemplare del Medioevo, segnandone la conversione e facendo di Francesco il paradigma di un nuovo e più autentico umanesimo, è Madonna Povertà: «Ma perch'io non proceda troppo chiuso, Francesco e Povertà per questi amanti prendi oramai nel mio parlar diffuso» (Pd XI, 73-74). L'agiografia francescana metaforizza nel *Sacrum Commercium cum domina Paupertate* l'atto col quale, nel 1207, Francesco rinunciò solennemente all'eredità dei beni paterni, spogliandosi di tutte le vesti e votandosi alla totale povertà. L'allegoria della Povertà è, dunque, da Dante mutuata proprio dal *Sacrum Commercium*, dove Povertà «è il modo di Francesco di imitare Cristo, di uscire dalla cultura della discriminazione e della violenza, nella previsione di un nuovo contratto sociale che ha come prima norma la solidarietà e il servizio dell'uomo all'uomo»<sup>11</sup>.

Nella storia di Francesco e Madonna Povertà c'è, però, molto più che una poetica rielaborazione di un racconto agiografico; molto più, se vogliamo, della presa di posizione teologica e politica che Dante, nella vicenda che vedeva contrapposti «zelatori» e «rilassati», intendeva prendere, manifestando le proprie simpatie verso «un'interpretazione sostanzialmente rigorosa, anche se se-

rena, non estremista, della regola di S. Francesco»<sup>12</sup>; la quale, nell'ottica di un recupero dell'evangelico *praeceptum prohibitivum*, «doveva impedire alla Chiesa il possesso delle ricchezze»<sup>13</sup>. Il valore aggiunto dell'episodio, in termini di significato, risiede proprio nel senso letterale, che non è mera «fictio escogitata per esprimere un secondo significato»<sup>14</sup>: esso possiede una sua verità che reclama di non essere elusa. D'altra parte, come nota Auerbach, collegando una persona allegorica, la Povertà, ad una personalità storica, ossia concretamente reale, Dante: «attira l'allegoria nell'attualità, la connette strettamente alla storia»<sup>15</sup>. Dunque, se vogliamo limitarci al valore autonomo del significato in verbis, la lettera racconta l'amore tra Francesco e Povertà «come si farebbe di un amore umano tra due giovani»<sup>16</sup>: aggiungo, come si farebbe nei più alti versi della tradizione della lirica erotica. Nella descrizione della fenomenologia erotica dei due amanti, Francesco e Povertà, troviamo chiare allusioni non solo al lessico di matrice stilnovista («lieti sembianti»; «meraviglia»: parola chiave dell'epifania d'amore; «dolce sguardo»), ma anche al relativo e ben noto concetto di «virtù salutifera» («facieno esser cagione di pensier santi», Pd XI, 78), che rimanda la memoria ad alcuni passi paradigmatici della *Vita Nuova* collegati all'influenza soteriologica dell'apparizione della «donna de la cortesia»: «Dico che quando ella apparia da parte alcuna, per la speranza de la mirabile salute nullo nemico mi rimaneva, anzi mi giugnea una fiamma di caritate, la quale mi facea perdonare a chiunque m'avesse offeso» (V.N. XI). Quei rimandi sono, però, ora collocati in un contesto totalmente nuovo in cui «povertà e piccolezza non consentono interpretazioni svenevoli e leziose, ma fanno tutt'uno con la forza e il coraggio»<sup>17</sup>. L'intento è quello di rivisitare

criticamente un canone insieme culturale e sociale, all'interno del quale ridisegnare una nuova cortesia centrata non più sulla donna angelo, ma sulla donna Povertà.

Nella donna «povera» la povertà non è più mera virtù monastica, praticata come esercizio di mortificazione, ma una scoperta esistenziale che capovolge i termini di giudizio comune: quel che appare triste è fonte di gioia, quel che sembra debole è invece forte; ciò che è disprezzato diviene privilegio e l'umiliazione diventa esaltazione. La donna povera diviene incarnazione di uno scandalo per l'uomo. Ella è figura della povera per antonomasia: Maria di Nazareth.

Nel tratteggiare la fisionomia di madonna Povertà, Dante arricchisce il vocabolario stilnovista ricorrendo ad un lessico nuovo che insiste sul punto di vista eroico già utilizzato per introdurre la figura di Francesco («in guerra / del padre corse»), nel quale «l'accento batte sulla lotta»<sup>18</sup>: «sicura» (v. 67), «costante» (v. 70), «feroce» (v. 70) significano una femminilità intrepida e fiera; scandalosa («dispetta» e «scura» ne stanno appunto a significare la marginalità culturale e sociale) nel suo essere ben distante dai cliché culturali della donna strutturalmen-

10. M. Sticco, *San Francesco d'Assisi*, Edizioni O.R., Milano 1982, p. 52.

11. G. Rossi, *Bramosia di possesso e umiltà: Dante tra due fuochi*, in <http://corriere.it/speciali/2004/cultura/dante/canto11paradiso-bis.shtml>.

12. U. Bosco, *Introduzione al canto XI*, in *la Divina Commedia*, Paradiso, a cura di U. Bosco e G. Reggio, Le Monnier, Firenze 1993, pp. 177-178.

13. Ibi, p. 178.

14. C.S. Singleton, *La poesia della Divina Commedia*, Il Mulino, Bologna 1999, p. 122.

15. E. Auerbach, *Studi su Dante*, Feltrinelli, Milano 2001, p. 230.

16. A.M. Chiavacci Leonardi, *Note integrative a Pd XI*, in Dante Alighieri, *Commedia*, vol. 3, Arnoldo Mondadori Editore, Milano 1994, p. 315.

17. P. Millefiorini, *Provando e riprovando. Impegno, politica ed etica nella grande letteratura italiana*, Jaca Book, Milano 2009, p. 85.

18. J.A. Scott, *Dante magnanimo. Studi sulla "Commedia"*, Olschki, Firenze 1977, p. 340.



**John William Waterhouse, Dante e Beatrice (1915).**

te debole da un punto di vista morale, passivamente remissiva, più soggetta per natura alla concupiscenza e alla seduzione. La fedeltà strenua e coraggiosa della donna Povertà si spinge sino alla scelta radicale della croce: «ella con Cristo pianse in su la croce» (*Pd* XI,72); scelta ancor più scabrosa se si pensa che «è già piuttosto bizzarro che una donna salga con Cristo sulla croce»<sup>19</sup>.

La sponsalità cristologica, espressa nella scelta di carità di Piccarda Donati, si declina ora più compiutamente in un nuovo protagonismo vissuto insieme a Cristo sul Calvario. Il processo di accostamento della figura femminile a Cristo, già avviato da Dante nella Vita Nuova, è portato a compimento nella

piena adesione alla logica della croce, che introduce una nuova prospettiva nel rapporto con l'altro da sé, improntato all'assunzione di responsabilità e alla condivisione; alla compassione (*cum-patior*) e al sacrificio estremo di se stessi. Dare la propria vita per l'altro è perfetta carità: la donna Povertà è il punto di approdo di tale carità d'amore e insieme assoluta cristofania, compimento dell'*itinerarium* femminile di *imitatio Christi*.

Introdurre la donna Povertà nella teologia della croce, significa, dunque, inserire a pieno titolo la femminilità nell'opera di redenzione e di salvezza. Mai era successo che un poeta arrivasse a tanto: la poesia aveva cantato il pro-

cesso spirituale di purificazione per mezzo della donna; ne aveva esaltato le doti sovranaturali di essere angelicato. Afferma E.R. Curtius: «che la donna, così sublimata, fungesse da guida in una visione poetica dell'aldilà, era un'idea ancora aderente al pensiero e alla fede cristiana»<sup>20</sup>. Sennonché Dante va di gran lunga più oltre, inserendo la donna nella progettualità salvifica divina; e nel far questo «si arroga il diritto di introdurre nella Rivelazione un elemento nuovo che altera il sistema dottrinale accettato dalla Chiesa. E questo è eresia – o mito»<sup>21</sup>.

Domenico Corcella

Liceo Scientifico "A. Einstein" di Cerignola (FG)

19. E. Auerbach, *Studi su Dante*, cit., p. 234.

20. E.R. Curtius, *Letteratura europea e medioevo latino* (1948), tr. it. di A. Luzzatto e M. Candela, R.C.S. Libri, Milano 2000, p. 412.

21. Ibidem. Non si intende avallare l'idea di un Dante "eretico", né tanto meno sposare l'interpretazione mitologica o neoplatonica di Beatrice "emanazione di Dio". Si rileva l'originalità del punto di vista di Curtius, il quale

attribuisce a Dante un'intuizione "profetica" che, sottolineandone la speciale vocazione nella storia della rivelazione, guarda alla donna quale veicolo di grazia divina e sacramento di salvezza.



# I nemici della scienza (1)

*Attilio Maccari*

POSTMODERNISMO, SOCIOLOGIA RELATIVISTA DELLA SCIENZA, AMBIENTALISMO RADICALE, FEMMINISMO ESTREMISTA, ECOFEMMINISMO E NEW AGE SONO OGGI I MAGGIORI NEMICI DELLA SCIENZA.

È indubbio che la scienza moderna fondata da Galilei e Newton oggi è qualcosa di molto diverso, perché l'avvento della Big Science (nata dopo il Progetto Manhattan e la costruzione della prima bomba atomica) ha modificato il modo di fare ricerca. Il Novecento ha visto l'affermazione del modello americano, fondato su uno stretto collegamento fra le esigenze di sviluppo della società capitalista avanzata e le caratteristiche, sociali ed economiche, della scienza contemporanea.

Nel mondo contemporaneo una parte cospicua dei finanziamenti va a ricerche nel breve o medio periodo, che possano trovare applicazioni, ed è più difficile trovare risorse per la cosiddetta ricerca pura (la reinterpretazione della meccanica quantistica, l'elaborazione di teorie alternativa al Big Bang o alla teoria dell'evoluzione di Darwin, ecc.). Questo accade anche perché la ricerca è finanziata spesso con denaro privato portatore di precisi interessi, oppure di denaro pubblico. E il pubblico deve rendere conto al cittadino. Il cittadino non ha solo interessi culturali, ma anche pratici. La scienza non deve investire le proprie risorse in argomenti che appaiono troppo astratti e non chiaramente utili per la società moderna.

Nel corso del Novecento la scienza ha assunto delle caratteristiche essenzialmente nuove, diventando sempre più collegata all'apparato produttivo della

moderna società capitalista. Se prima la scienza era stata quasi esclusivamente nelle mani di veri e propri dilettanti, spinti dall'amore per la ricerca della verità, ed anche ovviamente dall'ambizione di conquistare onore e prestigio con le proprie scoperte, oggi al contrario l'arrivo in massa di un esercito di professionisti della scienza ha contribuito ad aumentare la competitività ed il desiderio di aggiudicarsi gli ingenti finanziamenti economici destinati alla ricerca<sup>1</sup>. Il bene più prezioso di uno scienziato è sempre stato la libertà di ricerca ed il diritto di svolgere il proprio lavoro in totale autonomia, senza controlli esterni sull'oggetto del proprio studio. Nella società capitalista tutto questo diventa abbastanza problematico: lo scienziato può attingere a cospicui finanziamenti solo se partecipa a dei programmi di ricerca, dove gli obiettivi più importanti sono già stati stabiliti in precedenza.

Di conseguenza la scienza non è più solamente uno strumento di conoscenza "pura", ma anche in una certa misura uno strumento di potere. In questo modo la scienza pura tende ad avere meno importanza e contribuire ad edificare la base sulla quale costruire il grande edificio della scienza applicata.

<sup>1</sup>. Cfr. F. Di Trocchio, *Le bugie della scienza*, Mondadori, Milano, 1993; Id., *Il genio incompreso*, Mondadori, Milano, 1997.





A partire dagli Anni Settanta è sorto in America ed in Europa Occidentale un nuovo movimento culturale, il postmodernismo, che, integrando il capitalismo con alcune tesi sociali care alla Sinistra, negli ultimi tempi ha assunto una certa importanza nella Sinistra capitalista perché mira a collegare ad essa sempre più strettamente la scienza, riducendo di conseguenza la libertà di ricerca e l'indipendenza culturale degli scienziati. Questo movimento, dagli aspetti molto vari, alcuni anche in apparente contraddizione con il capitalismo, è costituito da diverse correnti culturali che hanno come minimo comune denominatore una sola caratteristica: la critica del potere conoscitivo della

scienza che non deve essere più vista solamente come strumento principale della conoscenza umana, ma collegata all'evoluzione storica di una particolare civiltà, quella bianca occidentale anglosassone, che inoltre, grazie proprio alla scienza, ha influito in modo non trascurabile sulle altre civiltà.

Il postmodernismo, che sta avendo sempre più successo nei paesi occidentali, specialmente nella cultura americana, mediante una esaltazione del pensiero irrazionale e relativista, asserisce, nella sua versione più estremista e radicale, che la scienza, essendo soltanto uno dei tanti modi possibili di vedere il mondo, deve essere messa sullo stesso piano di altri sistemi di conoscenza

umana come l'astrologia, la parapsicologia o la scienza degli antichi. La verità oggettiva non esiste, è solo un mito del mondo occidentale, perché qualunque teoria, sufficientemente sviluppata, è equivalente ad un'altra e funziona altrettanto bene.

Utilizzando continuamente il concetto di tolleranza e di società multirazziale, il postmodernismo cerca di penetrare nel cuore della scienza per modificare le basi stesse della razionalità occidentale.

Il significato della parola tolleranza viene utilizzato continuamente, perché diventa l'arma per aprire la strada all'irrazionale ed al relativismo gnoseologico. Se dobbiamo essere tolleranti, allora, dobbiamo addirittura permettere che

l'astrologia, per esempio, venga discussa e studiata nelle scuole e nelle università, quasi sullo stesso piano della scienza occidentale, perché in fondo si tratta solo di modi alternativi di vedere ed interpretare il mondo. Allo stesso modo, poiché il destino della nostra società è di diventare una civiltà multirazziale, allora a scuola dovranno essere presentati sullo stesso piano la scienza occidentale e le credenze magiche delle antiche civiltà africane o degli aborigeni australiani, perché nessun sistema di conoscenze può arrogarsi il diritto di essere l'unico depositario della verità. Sicuramente è P. Feyerabend uno dei filosofi che maggiormente influenza le attuali idee sul significato della scienza che sono di gran voga in alcuni settori della cultura occidentale: il soggettivismo ed il relativismo sono diventati sempre più importanti in molti ambienti intellettuali e vantano parecchi sostenitori nelle università di tutto il mondo.

In questo ambiente uno dei principali oggetti di critica del postmodernismo è il neopositivismo. Si consideri per esempio la concezione neopositivistica della conferma sperimentale di una legge. Secondo i postmodernisti questa concezione deve essere riformulata perché non possiamo sempre individuare un insieme neutro di fatti sperimentali in base ai quali poter giudicare.

I fatti sono impregnati di teoria, ciò che conta oppure no come fatto sperimentale è almeno in parte determinato dalle teorie che si usano. Per esempio l'attrito è fondamentale nella teoria di Aristotele, mentre diventa solo una perturbazione accidentale da trascurare nella teoria di Galilei. I dati sperimentali vengono letti in modo diverso a seconda di quale teoria abbiamo scelto in partenza di seguire. Si tenga presente inoltre che il significato dei termini è determinato dalla teoria, per esempio la parola moto in Galilei e Aristotele hanno signi-

ficati completamente diversi, come massa per Newton ed Einstein.

Le teorie valide non sono solo quelle scientifiche, come sosteneva il neopositivismo, perché dietro ad ogni teoria esiste sempre una credenza metafisica di supporto. Per esempio la scienza occidentale si basa su parecchie assunzioni metafisiche, una è che la natura possa essere indagata dalla ragione umana, ed in particolare dalla logica matematica, un'altra è che la struttura della materia sia particellare. Questi postulati metafisici indicano agli scienziati la metodologia di ricerca che consiste nel tentare di arrivare a leggi matematiche sulle interazioni delle particelle fondamentali, quark o supercorde che siano.

Ne consegue che anche le teorie non scientifiche, astrologia, magia, ufologia, ecc., hanno un loro diritto di cittadinanza. Tutte le teorie, comprese quelle scientifiche, hanno un contributo non razionale, sensibile a istanze sociali, economiche e visioni del mondo particolari. Per questo motivo le teorie non possono essere confrontate, cioè sono incommensurabili fra di loro, ed il progresso scientifico di conseguenza viene messo in discussione.

Gli intellettuali postmodernisti, malgrado rifiutino il pensiero rigoroso e l'evidenza sperimentale, hanno conquistato posizioni importanti nel nome della libertà accademica e occupano posizioni importanti in molte facoltà umanistiche nelle università americane.

Fra le varie dottrine irrazionali diffuse nella società contemporanea andremo a considerare quelle che sembrano le più importanti, sia per le argomentazioni sviluppate sia per il seguito che riscuotono negli ambienti intellettuali: la sociologia della scienza, l'ambientalismo estremista, il femminismo radicale, con la sua variante ecologica, nota come ecofemminismo, e il movimento della *New Age*. La sociologia della scienza contempo-

anea è arrivata a mettere in dubbio il valore conoscitivo alla scienza, asserendo che le verità scientifiche sono soprattutto delle costruzioni sociali. Non esiste una verità assoluta che la scienza cerca di svelare o almeno di avvicinare.

Le cosiddette verità scientifiche sono condizionate dalle costruzioni sociali, sulle quali una certa comunità scientifica, per ragioni politiche, sociali, economiche, si basa in modo essenziale. Per esempio che la teoria del Big Bang spieghi l'origine dell'Universo è solamente una convenzione sociale, alla quale se voglio diventare uno scienziato devo credere, perché altrimenti non sarò mai pienamente accettato nella comunità scientifica e di conseguenza potrò rischiare di diventare un emarginato.

L'ambientalismo radicale, partendo dalla constatazione degli innegabili danni che la tecnologia moderna, mal diretta ed impiegata, ha causato al nostro ambiente, ha finito per concludere che la colpa va ricercata nella scienza, di cui la tecnologia è figlia, ed in particolare nella scienza moderna, nata con Galilei e Cartesio. L'uomo dovrebbe quindi abbandonare totalmente la scienza e ritornare ad una ipotetica età dell'oro primitiva, quando viveva in simbiosi con la natura, adoperando in modo intelligente e rispettoso le sue risorse.

Il femminismo radicale, basato sulle idee di alcune famose *gender theorists*, come per esempio Sandra Harding<sup>2</sup>, che hanno ricosso un buon successo nei campus americani, sostiene che la donna possiede un modo di conoscere diverso da quello degli uomini.

Gli uomini si basano sul quantitativo, sulla ragione che divide, analizza, crea delle ipotesi e poi per verificarle crea un esperimento in modo che la natura finisca per dare una risposta.

2. Cfr. S. Harding, *The Science Question in Feminism*, Cornell University Press, Ithaca, 1986.





La tesi finale, molto radicale, è che la scienza moderna, essendo una creazione soprattutto dell'uomo occidentale, rappresenta un mezzo di dominio del maschio sulla femmina e quindi deve essere combattuta ed eliminata.

Queste idee vengono riprese dalle ecofemministe, come Gloria Steinem<sup>3</sup>, l'autrice del famoso libro *Revolution from Within*, che sottolineano come l'oppressione della Madre Terra da parte della scienza occidentale è strettamente collegata alla violenza quotidiana degli uomini sulle donne nelle società moderna. Distruggendo la scienza, anche la donna potrà recuperare la sua identità perduta.

Le varie componenti del postmodernismo che abbiamo esaminato, sociologia relativista della scienza, ambientalismo estremista, femminismo radicale ed ecofemminismo, sembrano essere molto critiche nei confronti della società capitalista. Se consideriamo però che un movimento culturale va giudicato più dagli effetti pratici che produce che dai suoi proclami teorici, allora il discorso cambia completamente.

Nessuno crede seriamente che sia possibile ritornare ad una società primitiva, dove gli uomini adorano la Madre Terra, simbolo della fecondità e della potenza femminile. Nessuno può rinunciare all'elettricità o ai computer, così

come nessuno, neanche le femministe, può rinunciare alla lavatrice o al forno a microonde.

Quello che rimane di tutti questi movimenti è la critica alla scienza e al suo potere conoscitivo come anche alla ragione umana e di tutto quello che ha saputo costruire dagli antichi greci fino ad oggi.

A queste tesi si avvicina anche lo spirito più profondo della società capitalista avanzata: la scienza deve essere sempre più collegata alla tecnologia, assegnando un ruolo meno fondamentale al concetto di verità oggettiva. L'invenzione di un computer più veloce o di una lavatrice più sofisticata sono allora aspetti positivi della tecnologia che rientrano perfettamente fra le caratteristiche della moderna ricerca scientifica nella società capitalista, mentre al contrario ricerche più teoriche, come lo sviluppo di una teoria alternativa all'evoluzione di Darwin o la ricerca di una base genetica per le diverse funzioni sociali dell'uomo e della donna, vanno considerate come inutili se non potenzialmente pericolose per l'equilibrio di una società.

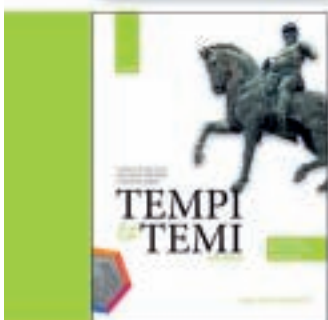
Attilio Maccari

ITIS "G. Cardano" - Monterotondo (RM)

<sup>3</sup>. Cfr. G. Steinem, *Revolution from Within: A Book of Self-Esteem*, Little, Brown, New York, 1992.

## BIBLIOGRAFIA - PARTE PRIMA

- D. Bloor**, *Knowledge and Social Imagery*, Routledge and Keagan Paul, London 1976.  
**F. Di Trocchio**, *Le bugie della scienza*, Mondadori, Milano, 1993.  
**F. Di Trocchio**, *Il genio incompreso*, Mondadori, Milano, 1997.  
**P. Gross, N. Levitt**, *Higher Superstition: The Academic Left and Its Quarrel with Science*, John Hopkins Press, Baltimore, 1994.  
**S. Harding**, *The Science Question in Feminism*, Cornell University Press, Ithaca, 1986.  
**G. Holton**, *Science and Anti-Science*, Harvard University Press, Cambridge, Mass., 1993.  
**B. Latour, S. Woolgar**, *Laboratory Life. The Social Construction of Scientific Facts*, Sage Publications, Beverly Hills, 1979.  
**B. Latour**, *A Relativistic Account of Einstein's Relativity*, «Social Studies of Science», 18 (1988), pp. 3- 44.  
**R.K. Merton**, *La sociologia della scienza*, Angeli, Milano, 1981.  
**G. Steinem**, *Revolution from Within: A Book of Self-Esteem*, Little, Brown, New York, 1992.



CORSO DI STORIA PER IL  
SECONDO BIENNIO  
E QUINTO ANNO

# TEMPI & TEMI della storia

Luigi Ronga  
Gianni Gentile  
Anna Rossi

*Tempi & temi della storia* affronta la narrazione storica con semplicità e completezza, unicità e pluralità, non solo ripercorrendo il flusso cronologico degli accadimenti, ma anche facendo emergere le grandi questioni tematiche che da sempre coinvolgono l'uomo, per comprendere, attraverso la discussione critica e il confronto tra differenti prospettive e interpretazioni, le radici del presente. *Tempi & temi della storia* si caratterizza, inoltre, per il più ricco corredo di materiali digitali ad oggi disponibili per un corso di storia, facili da consultare, ricchi di interattività, utilizzabili in classe o per lo studio in autonomia.

Per maggiori informazioni contatta il tuo agente di zona.  
Scopri l'elenco in [www.lascuola.it](http://www.lascuola.it) alla voce RETE COMMERCIALE

EDITRICE  
LA SCUOLA

# Alla scoperta dei Poliedri (2)

Carmelo Di Stefano

CONTINUA IL PERCORSO DI PRESENTAZIONE DEI POLIEDRI (INIZIATO SUL N. 5, 2013) ATTRAVERSO L'USO DI UN SOFTWARE DINAMICO. IN QUESTA SECONDA PARTE TRATTEREMO DEI POLIEDRI PLATONICI O REGOLARI.

## I poliedri regolari e la loro costruzione

Dopo avere parlato in generale dei poliedri e della formula di Eulero, adesso vogliamo prendere in considerazione i poliedri corrispondenti dei poligoni regolari. Poiché i poligoni regolari sono equilateri ed equiangoli, per avere un concetto spaziale corrispondente i poliedri dovranno avere uguali le facce che a loro volta dovranno avere uguali anche i lati e gli angoli. Cioè le facce dovranno essere poligoni regolari tutti uguali fra loro. Infine dovranno essere uguali gli angoli diedri che determinano tali facce quando si incontrano in un vertice. Che vuol dire? Che in ogni vertice si devono incontrare lo stesso numero di facce. Quindi nella successiva *figura 1A*, in cui tutte le facce sono triangoli equilateri, il poliedro è regolare in *figura 1B*, sempre facce equilateri, invece no. Infatti in questo caso, nel vertice A si incontrano tre facce, mentre nel vertice B se ne incontrano 4.

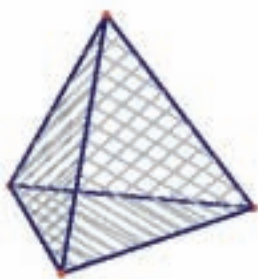


Figura 1A

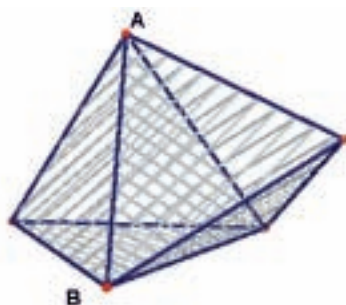


Figura 1B

Perciò un poliedro è regolare quando le sue facce sono poligoni regolari dello stesso tipo e gli angoli di esse formati sono tutti congruenti fra loro. Consideriamo solo poliedri regolari convessi. Che i poliedri regolari convessi siano solo cinque è un quesito ben noto, assegnato anche agli esami di stato del Liceo Scientifico del 2005/06.

Un modo per provare che sono cinque consiste nello stabilire quanti poligoni regolari dello stesso tipo possono unirsi a formare un vertice. La risposta è 3, 4 o 5 triangoli equilateri, 3 quadrati e 3 pentagoni regolari. Piuttosto che affrontare questo problema ben noto vogliamo invece vedere, intanto come possa capirsi quante facce debba avere ognuno di questi poliedri a partire semplicemente dalla costruzione iniziale dei poligoni che si uniscono a formare un vertice.

Quindi vedremo come possiamo costruire con Cabri 3D tali poliedri senza usare i comandi predefiniti.

## Il tetraedro regolare

Cominciamo con il poliedro regolare che si forma a partire da 3 triangoli equilateri che si incontrano in un vertice.

La figura seguente mostra facilmente che serve un'altra faccia per chiuderlo.

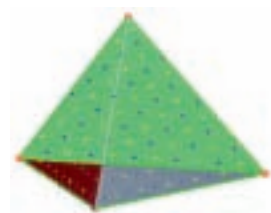


Figura 2

Abbiamo così il tetraedro regolare. Come possiamo costruirlo? Consideriamo il tetraedro già costruito e ragioniamo su di esso, riferendoci alla *figura 3*.

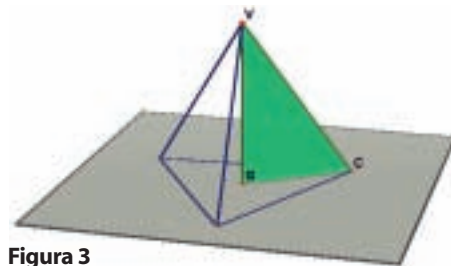


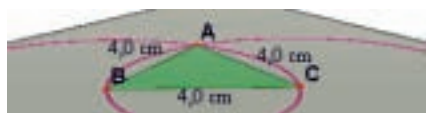
Figura 3

Noi sappiamo costruire un triangolo equilatero, quindi sappiamo costruire una faccia del tetraedro, se riusciamo a costruire l'altezza VG abbiamo finito. Dobbiamo quindi stabilire in che relazione è VG con lo spigolo del tetraedro. Il triangolo VGC è evidentemente rettangolo, G è baricentro del triangolo di base. Quindi, detta L la misura dello spigolo avremo:

$$\begin{aligned} \overline{GC} &= \frac{2}{3} \cdot \frac{L}{2} \cdot \sqrt{3} = \frac{L}{3} \sqrt{3} \Rightarrow \overline{VG} = \sqrt{L^2 - \left(\frac{L}{3} \sqrt{3}\right)^2} = \\ &= \sqrt{\frac{2}{3}} \cdot L = \sqrt{2} \cdot \frac{L}{3} \sqrt{3} = \sqrt{2} \cdot \overline{GC} \end{aligned}$$



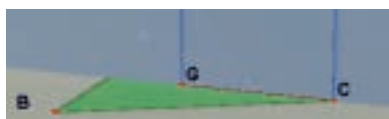
Quindi basta moltiplicare GC per  $\sqrt{2}$ , che dal punto di vista geometrico equivale a costruire la diagonale di un quadrato di lato GC. Vediamo allora nelle figure dalla 4A alla 4F seguenti la costruzione di VG e quindi del tetraedro.



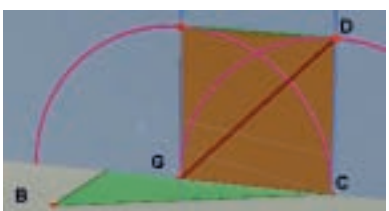
**Figura 4A - Costruzione di un triangolo equilatero (le misure mostrano la correttezza della costruzione).**



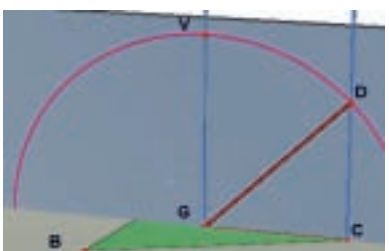
**Figura 4B - Costruzione del baricentro G e del segmento GC.**



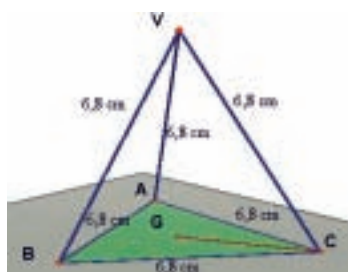
**Figura 4C - Costruzione del piano determinato dalle perpendicolari al piano di ABC passanti per G e**



**Figura 4D - Costruzione del quadrato di lato GC e della diagonale GD congruente all'altezza del tetraedro**



**Figura 4E - Costruzione dell'altezza VG del tetraedro.**



**Figura 4F - Costruzione del tetraedro regolare**

Osserviamo che abbiamo costruito il triangolo equilatero di partenza, ma potevamo sfruttare anche il comando predefinito di Cabri.

## L'ottaedro regolare

Adesso vediamo di capire come è formato un poliedro regolare in cui in ogni suo vertice si incontrano 4 triangoli equilateri. In figura 5 costruiamo una piramide regolare a base quadrata.

Non è difficile capire che basta considerare la simmetrica di questa figura rispetto al piano del quadrato BCDE, per costruire il secondo poliedro regolare, che ha perciò 8 facce e sarà così chiamato ottaedro regolare.

Questo ci permette di effettuare facilmente la costruzione.

In figura 7, AHG è un triangolo rettangolo, H è il centro del quadrato, G il punto medio di uno spigolo, quindi

$$AH = \sqrt{\left(\frac{L}{2}\sqrt{3}\right)^2 - \left(\frac{L}{2}\right)^2} = \sqrt{\frac{3}{4} - \frac{1}{4}} \cdot L = \frac{L}{2}\sqrt{2}$$

Cioè AH misura quanto mezza diagonale del quadrato, perciò la costruzione è semplicissima, basta costruire, nel piano perpendicolare al piano della base e contenente AH, la circonferenza di centro H e raggio una delle diagonali.

Osserviamo che la costruzione di A, in figura 8, ha prodotto anche quella dell'altro vertice mancante, cioè di F.

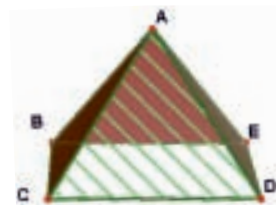
Ecco infine, in figura 9, l'ottaedro regolare.

## L'icosaedro regolare

Passiamo al poliedro in cui 5 triangoli equilateri si uniscono a formare un vertice.

In figura 10 abbiamo una piramide regolare a base pentagonale.

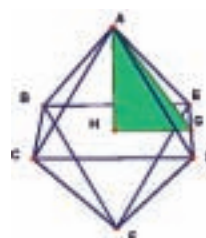
Ovviamente stavolta non otterremo un poliedro regolare «attaccando» un'analogia figura alla precedente, con la base poligonale in comune, come mostrato in figura 11.



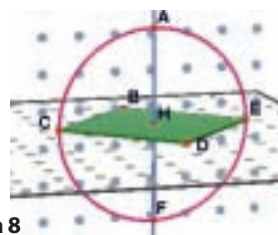
**Figura 5**



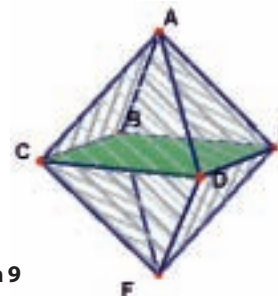
**Figura 6**



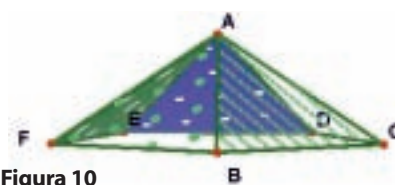
**Figura 7**



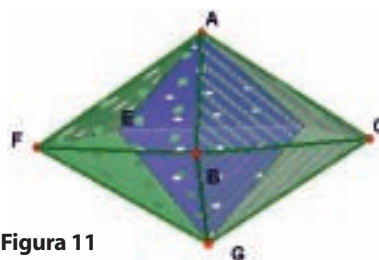
**Figura 8**



**Figura 9**



**Figura 10**



**Figura 11**

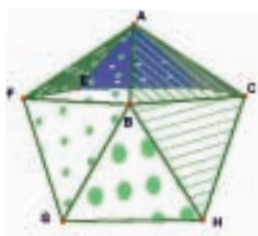


Figura 12

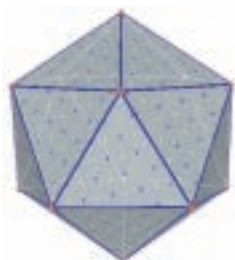


Figura 13



Figura 14



Figura 15

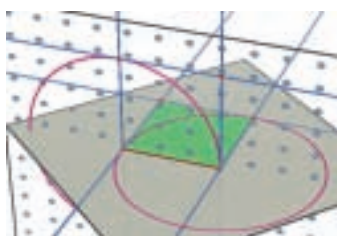


Figura 16



Figura 17

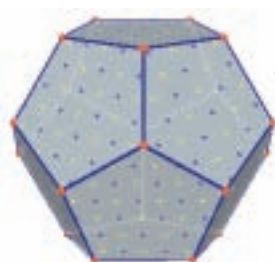


Figura 18

Dobbiamo «attaccare» a ogni vertice 5 triangoli, quindi avremo una situazione simile a quella mostrata in *figura 12*, con altre 10 facce. Ed infine «chiudiamo» con altre 5 facce disposte come le prime, per un totale di 20 facce. Questo è l'icosaedro regolare, mostrato in *figura 13*.

Non presentiamo la costruzione perché alquanto laboriosa.

Sia la determinazione che la costruzione del poliedro con 3 quadrati per vertice è abbastanza semplice. Facilmente si comprende che con altri 3 quadrati «incollati» opportunamente ai precedenti mostrati in *figura 14*, otterremo un poliedro regolare a 6 facce, detto perciò esaedro regolare o cubo, mostrato in *figura 15*. La costruzione è immediata, a partire da quella di un quadrato e ne mostriamo l'inizio in *figura 16*.

Lasciamo la determinazione degli altri due vertici per esercizio.

Passiamo infine all'ultimo poliedro regolare, quello in cui in ogni vertice si incontrano tre pentagoni regolari, come mostrato in *figura 17*. Dobbiamo completare anche i tre spigoli non utilizzati dei pentagoni finora costruiti, ottenendo così il poliedro a 12 facce, per questo chiamato dodecaedro, mostrato in *figura 18*. Anche in questo caso non proponiamo una costruzione.

### I poliedri duali dei poligoni regolari

Un altro interessante fatto sui poliedri regolari si nota costruendo la *Tabella 1* in cui riportiamo il numero di vertici, spigoli e facce.

Tabella 1

Poliedro regolare	N. Vertici	N. Facce	N. Spigoli
Tetraedro	4	4	6
Esaedro	8	6	12
Ottaedro	6	8	12
Dodecaedro	20	12	30
Icosaedro	12	20	30

Facilmente si vede che esaedro ed ottaedro, rispettivamente dodecaedro ed icosaedro, hanno i numeri di vertici e di facce che si scambiano tra loro. Essendo tutti poliedri euleriani, ciò comporta che hanno lo stesso numero di spigoli.

I poliedri che hanno per vertici i centri delle facce di un altro poliedro si dicono poliedri duali di quelli dati.

Quindi il tetraedro è duale di se stesso, cioè, come mostrato in figura, il poliedro che ha per vertici i centri delle facce di un tetraedro regolare è esso stesso un tetraedro regolare.

La dimostrazione è semplice e tiene conto del fatto che per esempio i triangoli AIL ed AMI, in *figura 20*, sono fra loro congruenti perché AI è comune, AM e AL sono mediane di triangoli equilateri congruenti, MI ed IL sono segmenti che uniscono i punti medi dei lati di uno stesso triangolo equilatero.

Ma allora, anche EF ed EG sono congruenti perché uniscono punti che dividono segmenti di triangoli congruenti in parti proporzionali. Quest'ultima osservazione ci fa determinare anche la relazione fra gli spigoli dei due tetraedri. Ci riferiamo alla *figura 20*.

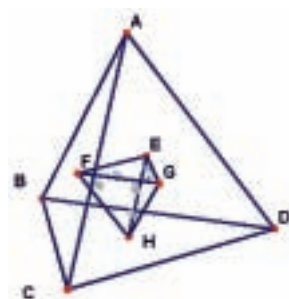


Figura 19

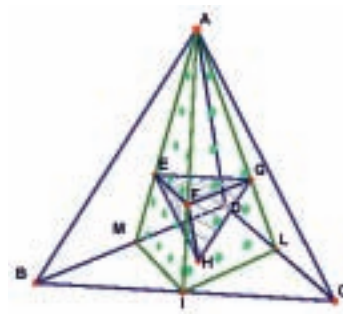


Figura 20

Infatti, detta  $l$  la misura dello spigolo del tetraedro maggiore, abbiamo:  $\overline{IL} = \frac{1}{2}l$ .

D'altro canto abbiamo anche

$$\overline{FG} = \frac{2}{3}\overline{IL} = \frac{1}{3}l.$$

Quindi il tetraedro più piccolo ha spigolo  $\frac{1}{3}$  di quello più grande.

Passiamo adesso all'esaedro e al suo duale, mostrati in figura 21.

Dimostriamo che l'ottaedro è regolare. Ci riferiamo alla figura 22. D ed E sono punti medi degli spigoli.

I triangoli ABE e BCD sono congruenti perché sono retti e hanno i cateti congruenti perché metà di lati di quadrati congruenti.

Quindi sono congruenti anche AB e BC. Analogo ragionamento per gli altri spigoli. Anche in questo caso possiamo determinare una relazione fra gli spigoli.

Sia  $\ell_4$  la misura dello spigolo dell'esaedro e  $\ell_8$  quella dello spigolo dell'ottaedro. Lavorando sui già considerati triangoli rettangoli abbiamo:

$$\ell_8 = \sqrt{\frac{\ell_4^2}{4} + \frac{\ell_4^2}{4}} = \frac{\ell_4}{\sqrt{2}}.$$

Vediamo adesso la situazione all'inverso, mostrata in figura 23.

Proviamo che l'esaedro così ottenuto è regolare. Ci riferiamo alla figura 24.

Nel triangolo isoscele ABC, AB e AC sono evidentemente congruenti, per le proprietà del baricentro, anzi BC è  $\frac{2}{3}$  di DE. Quindi se AE è perpendicolare alla faccia dell'esaedro, è anche l'altezza del triangolo isoscele ADE, quindi AEB e AEC sono congruenti, cioè BE ed EC sono congruenti.

Allo stesso modo si prova che anche l'altra diagonale della faccia superiore dell'esaedro è divisa a metà da E.

Quindi si prova poi che anche gli spigoli sono congruenti.

Cioè che le facce sono quadrati.

Anche in questo caso troviamo una relazione fra gli spigoli dei due poliedri

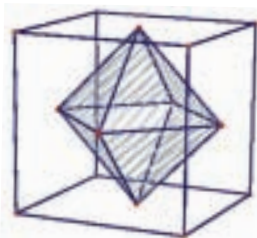


Figura 21

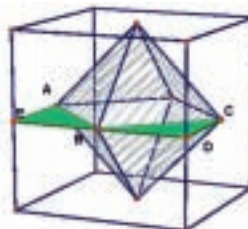


Figura 22



Figura 23



Figura 24

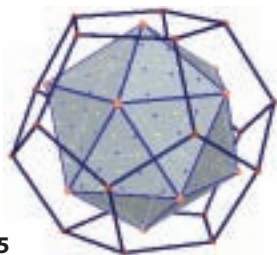


Figura 25

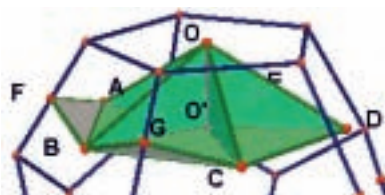


Figura 26

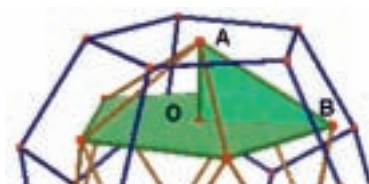


Figura 27

duali. Abbiamo appena detto che la diagonale della faccia dell'esaedro è  $\frac{2}{3}$  dello spigolo dell'ottaedro.

Cioè

$$\ell_4\sqrt{2} = \frac{2}{3}\ell_8 \Rightarrow \ell_4 = \frac{2}{3\sqrt{2}}\ell_8 = \frac{\sqrt{2}}{3}\ell_8.$$

Concludiamo con il dodecaedro e l'icosaedro, mostrati in figura 25.

Proviamo che abbiamo a che fare con un icosaedro regolare. Ci riferiamo alla figura 26.

Cominciamo a provare che il pentagono che ha per vertici i centri di cinque facce consecutive è regolare.

Tracciamo i punti medi degli spigoli. Adesso consideriamo i triangoli AFB e BGC, che sono fra loro congruenti perché hanno i lati congruenti come è facile provare, tenuto conto che per esempio AF, BF, BG e CG sono segmenti che congiungono i centri di pentagoni regolari congruenti con i punti medi dei lati. Perciò ABCDE è equilatero.

Ma è anche equiangolo perché i triangoli rettangoli di cateto comune OO' sono congruenti, perciò lo sono i triangoli di vertice comune O' e vertici quelli del pentagono, cioè O' è centro di ABCDE.

Determiniamo adesso una relazione fra gli spigoli dei due poliedri.

Ragioniamo sulla figura 27.

Per determinare la misura di AO in funzione dello spigolo AB dell'icosaedro prendiamo per buona una relazione fra il lato di un pentagono regolare e il raggio della circonferenza a esso circoscritta, che di seguito ricordiamo:

$$\overline{OB} = \frac{\sqrt{50+10\sqrt{5}}}{10}\ell_{20}^1.$$

Avremo perciò:

$$\overline{AO}^2 = \overline{AB}^2 - \overline{BO}^2 = \ell_{20}^2 - \frac{5+\sqrt{5}}{10}\ell_{20}^2 = \frac{5-\sqrt{5}}{10}\ell_{20}^2.$$

1. Si può trovare usando la trigonometria.



Adesso possiamo determinare la relazione cercata, considerando la *figura 28*. AOBC è un trapezio rettangolo la cui base minore è il raggio della circonferenza inscritta nella faccia del dodecaedro. Anche in questo caso vi è una relazione fra raggio e lato, che anche in questo caso riportiamo:

$$\overline{AC} = \frac{\sqrt{25+10\sqrt{5}}}{10} \ell_{12}$$

Abbiamo allora:

$$\begin{aligned} \overline{AB} &= \overline{CB} - \overline{AC} = \frac{\sqrt{50+10\sqrt{5}}}{10} \ell_{20} - \frac{\sqrt{25+10\sqrt{5}}}{10} \ell_{12} = \\ &= \frac{(\sqrt{50+10\sqrt{5}}) \cdot \ell_{20} - (\sqrt{25+10\sqrt{5}}) \cdot \ell_{12}}{10} \end{aligned}$$

Cerchiamo la relazione fra i due spigoli:

$$\begin{aligned} \overline{CB}^2 &= \overline{CH}^2 + \overline{HB}^2 \Rightarrow \left( \frac{\sqrt{25+10\sqrt{5}}}{10} \ell_{12} \right)^2 = \frac{5-\sqrt{5}}{10} \ell_{20}^2 + \\ &+ \left( \frac{(\sqrt{50+10\sqrt{5}}) \cdot \ell_{20} - (\sqrt{25+10\sqrt{5}}) \cdot \ell_{12}}{10} \right)^2 \end{aligned}$$

Semplifichiamo:

$$\begin{aligned} \frac{5-\sqrt{5}}{10} \ell_{20}^2 + \frac{50+10\sqrt{5}}{100} \ell_{20}^2 + \\ - \frac{(\sqrt{50+10\sqrt{5}}) \cdot (\sqrt{25+10\sqrt{5}}) \cdot \ell_{12} \cdot \ell_{20}}{5} = 0 \Rightarrow \\ \ell_{20}^2 - \frac{3\sqrt{5}+5}{10} \ell_{12} \cdot \ell_{20} = 0 \Rightarrow \ell_{20} = \frac{3\sqrt{5}+5}{10} \ell_{12} \end{aligned}$$

Infine consideriamo il duale dell'icosaedro regolare, che, come testimoniato dalla *figura 29*, è un dodecaedro regolare. Ragioniamo sulla *figura 30*.

Ancora una volta i triangoli tracciati sono congruenti perché rettangoli con

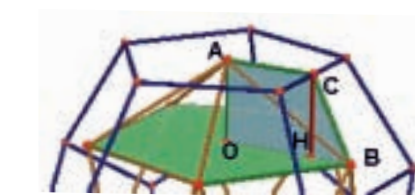


Figura 28

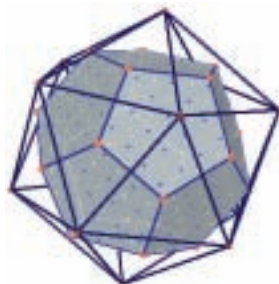


Figura 29



Figura 30

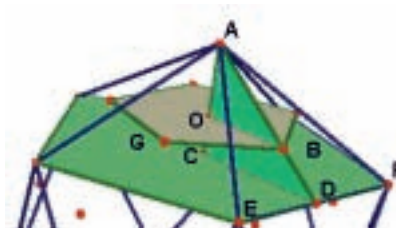


Figura 31

un cateto comune e l'ipotenusa congruente perché 2/3 di mediane di triangoli equilateri congruenti.

Quindi ancora una volta O è centro del pentagono. Facilmente si prova poi che i triangoli isosceli che hanno per lati due

raggi e uno spigolo del pentagono sono congruenti e quindi il pentagono è regolare. Si ripete il ragionamento per gli altri undici pentagoni e si conclude che il dodecaedro è regolare. Vediamo di determinare le relazioni fra gli spigoli dei due poliedri. Consideriamo la *figura 31* in cui abbiamo evidenziato il pentagono regolare del dodecaedro e quello che si ottiene unendo 5 vertici consecutivi dell'icosaedro. Quindi EF è lo spigolo dell'icosaedro BG quello del dodecaedro. OB è il raggio del cerchio circoscritto al pentagono piccolo, CD il raggio del cerchio inscritto nel pentagono grande. I triangoli AOB e ACD sono ovviamente

simili di rapporto  $\frac{\overline{AB}}{\overline{AD}} = \frac{2}{3}$ , non dimentichiamo che B è il baricentro di AEF di cui AD è mediana.

Abbiamo quindi, usando le relazioni già richiamate fra raggi e lato del pentagono regolare:

$$\begin{aligned} \frac{\overline{OB}}{\overline{CD}} = \frac{2}{3} &\Rightarrow \frac{\frac{\sqrt{50+10\sqrt{5}}}{10} \ell_{12}}{\frac{\sqrt{25+10\sqrt{5}}}{10} \ell_{20}} = \frac{2}{3} \Rightarrow (\sqrt{5}-1) \frac{\ell_{12}}{\ell_{20}} = \\ &= \frac{2}{3} \Rightarrow \frac{\ell_{20}}{\ell_{12}} = \frac{3}{2}(\sqrt{5}-1) \end{aligned}$$

Nella prossima parte tratteremo di poliedri che pur non essendo regolari sono quasi regolari, perché hanno le facce che sono poligoni regolari ma non tutti dello stesso tipo.

Ricordiamo che tutte le costruzioni proposte possono scaricarsi come files Cabri3d dal sito <http://matdidattica.altervista.org/Cabri3D.htm>.

## BIBLIOGRAFIA

- L. Brusotti**, *Poligoni e poliedri*, in *Enciclopedia delle matematiche elementari e complementi*, a cura di L. Berzolari, G. Vivanti, D. Gigli, Volume II, parte I, Hoepli, Milano 1979.
- C. Di Stefano**, *Dal triangolo al tetraedro*, Nuova Secondaria numeri di Aprile, Maggio, Giugno 2010 e Gennaio 2011.
- T. Heat**, *A history of Greek Mathematics, Vol. II, From Aristarchus to Diophantus*, Dover, New York 1981.
- I. Lakatos**, *Proofs and refutations*, Cambridge University Press, Cambridge 1976.

# Il concetto di infinito tra matematica e teologia nel pensiero medioevale

Alessandro Cordelli

LA STORIA DELLA SCIENZA, E IN PARTICOLARE LA RIFLESSIONE SULL'INFINITO, INIZIA NEL XVII SECOLO. QUESTO È IL LUOGO COMUNE CHE SI INTENDE CONFUTARE CON IL PRESENTE CONTRIBUTO NEL QUALE VIENE PRESENTATO IL DIBATTITO SULL'INFINITO PRESENTE IN TUTTO IL PERIODO MEDIOEVALE.

**V**i è un pregiudizio molto diffuso nella cultura moderna, cioè che, per quanto riguarda la scienza, la storia inizi con l'epoca di Galileo e Descartes e – con l'unica vistosa eccezione della geometria euclidea – tutto quanto precede il XVII secolo sia di valore minimo o nullo. In particolare i cosiddetti «secoli bui» rappresentano nell'immaginario dell'uomo della strada (ma anche purtroppo di molti addetti ai lavori, siano essi insegnanti o ricercatori) un periodo dominato dalla superstizione e dall'errore in cui i pochi intellettuali erano impegnati in sterili discussioni dottrinarie sui dogmi della Chiesa.

Si tratta di una visione profondamente ingiusta e scorretta; chiunque si occupi di epistemologia e storia della scienza sa bene come lo sviluppo delle conoscenze dell'età moderna non avrebbe potuto aversi senza i semi gettati nelle epoche precedenti.

In particolare la moderna analisi matematica, incentrata sul concetto di infinito, non sarebbe probabilmente

stata possibile senza la profonda riflessione che su questo tema si era avuta durante tutto il medioevo<sup>1</sup>.

## Infinito potenziale, infinito attuale

All'idea di infinito si possono assegnare due valenze complementari: l'una negativa di mancanza di determinazioni e, quindi, di imperfezione, l'altra positiva di superamento di ogni limitazione. In effetti l'essere degli enti è sempre determinato e con ciò finito, limitato (*omnis determinatio est negatio*, secondo una celebre massima scolastica); si tratta allora di intendere la mancanza di determinazione come superamento o come imperfezione.

Tra i filosofi presocratici, Anassimandro è il primo ad introdurre il concetto di *apeiron* come mancanza di limite, una materia informe che contiene in sé tutte le determinazioni e proprio per questo è totalmente indeterminata; gli enti si formano da essa per separazione degli opposti.

È da ascrivere ad Aristotele il merito di aver esplicitato la differenza tra infinito potenziale (il valore finito assunto da una certa quantità può sempre essere superato) e attuale (la quantità infinita

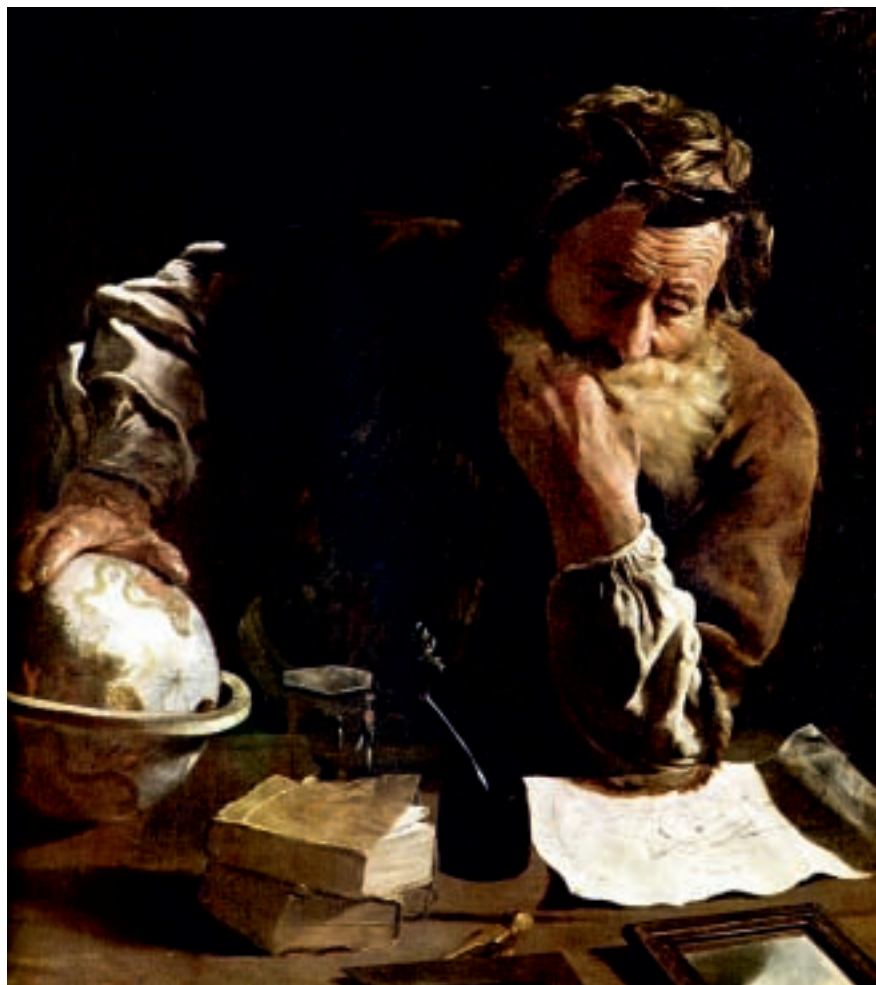
è presente in tutta la sua infinità, come se l'infinito fosse un numero, e precisamente il più grande di tutti i numeri) e di aver indicato chiaramente che questa seconda concezione è in sé contraddittoria e fonte di possibili paradossi. Tuttavia bisogna anche aggiungere che la «cattiva infinità» attuale può rivelarsi un efficace strumento in certe situazioni, come ben si era reso conto Archimede – pensatore originalissimo e singolare figura di scienziato – che ne fa uso in alcuni dei suoi procedimenti più ingegnosi.

## La necessità dell'infinito in atto

L'età di mezzo riceve dalla matematica greca il divieto aristotelico di considerare infiniti che non siano potenziali, ma si trova a fronteggiare un problema sconosciuto ai greci, vale a dire la necessità di accordare le cognizioni scientifiche con gli aspetti teologici.

La visione del mondo che i pensatori medievali costruiscono è un grandioso sistema in cui scienza, arte, religione trovano il loro posto in maniera coerente e armoniosa. Chiaramente, in un tale contesto almeno un infinito attuale deve poter essere considerato: Dio.

<sup>1</sup> Si veda, ad esempio: A. Cordelli, D. Danti, *Il gioco dei perché*, ETS, Pisa 2010, cap. 5.



D. Fetti,  
*Archimede assorto*  
(1620), Dresden,  
Gemäldegalerie  
Alte Meister.

S. Agostino afferma nel capitolo 19 del XII libro del *De Civitate Dei* che solo un pazzo potrebbe ritenere che la scienza di Dio arrivi a conoscere perfettamente l'essenza di alcuni numeri, ma non di tutti. In altri termini, la scienza di Dio è talmente perfetta che Egli conosce tutti i numeri, completamente e uno per uno; cioè quello che nella mente dell'uomo è un infinito potenziale nella mente di Dio diviene attuale.

### L'infinità di Dio...

Una delle questioni maggiormente dibattute dalla filosofia e dalla teologia per tutto il medioevo è se la ragione umana possa accedere a qualche aspetto della divinità o se niente si possa dire

a riguardo, se non per mezzo delle verità rivelate.

È chiaro che in questo contesto il concetto di infinito gioca un ruolo molto importante. L'infinità attuale assoluta (vale a dire infinita rispetto a tutti i modi dell'essere) esprime qualcosa che non è in alcun modo incrementabile, non ha in sé alcun carattere potenziale ed è quindi pura attualità: in questo modo si può arrivare a cogliere razionalmente qualche aspetto di Dio. Questa caratterizzazione basata sull'assoluta infinità di Dio (intesa come assenza di determinazioni, quelle negative ma anche – si badi bene – quelle positive) come espressione della sua trascendenza è il tratto principale della cosiddetta *teologia negativa*, presente

nel pensiero cristiano fin dai primi secoli.

Nella teologia negativa si parte dal presupposto che ogni attributo che possiamo formulare nel nostro linguaggio è inadeguato alla natura di Dio, alla cui infinità si addice solo il silenzio, dato che qualsiasi parola sarebbe necessariamente inadatta e limitante.

Leggiamo ad esempio nel *De Divinis Nominibus* dello pseudo-Dionigi: «*ciò che non ha forma dà tutte le forme, e in lui solo l'essere privo di sostanza è il superamento di ogni sostanza, la non vita*

2. Una lettura estremamente affascinante è quella dei *Sermoni Tedeschi* di Meister Eckhart; ad esempio nell'edizione curata da Marco Vannini per le Edizioni Paoline (Milano 2002).



*è sovrabbondanza di vita, la non intelligenza è sovrabbondanza di sapienza».*

Queste idee si sviluppano lungo una duplice direttiva: da una parte la riflessione più filosofica della teologia naturale, dall'altra vanno ad alimentare le correnti del misticismo medievale. Per quanto riguarda il primo aspetto ricordiamo Giovanni Duns Scoto, il quale opera un geniale rovesciamento di prospettiva considerando non più l'infinito come logicamente posteriore all'ente finito (dal quale lo si ottiene rimuovendone le limitazioni); piuttosto l'infinito è un concetto primario dal quale gli enti finiti si ottengono per aggiunta di determinazioni. In particolare, Duns Scoto fonda la sua dimostrazione dell'esistenza di Dio sull'incontraddittorietà del concetto di *ens infinitum*. Sul piano mistico, invece, questa linea di pensiero raggiunge la sua massima vetta nell'opera di Meister Eckhart<sup>2</sup>, il quale arriva fino a negare l'essere a Dio ponendolo al di sopra di ogni determinazione. In particolare, in uno dei suoi più celebri sermoni nel quale commenta l'episodio della conversione di S. Paolo, che «cadde da cavallo e rialzatosi da terra con gli occhi aperti non vedeva nulla», Eckhart sostiene che Paolo vedendo il nulla vedeva Dio, il quale è appunto il nulla degli enti. Indubbiamente una posizione assai audace, che infatti causò al grande domenicano tedesco non pochi problemi con le autorità ecclesiastiche.

Egli è comunque considerato il massimo esponente della cosiddetta scuola della *mistica renana*, i cui autori operarono nella Germania settentrionale tra XIV e XV secolo.

### ... e quella degli enti

La possibilità che anche gli enti creati presentino aspetti di infinità solleva problematiche differenti; su questo tema Tommaso d'Aquino è l'autore che

**Ritratto di Giovanni XXI da ceramica medievale.**



in epoca medioevale ha dato i maggiori contributi. In particolare egli riconosce altre importanti distinzioni oltre a quella aristotelica tra infinito potenziale e attuale.

Una prima osservazione riguarda il fatto che gli enti possono essere infiniti sì, ma solo riguardo a certi aspetti e non ad altri. Ad esempio una linea retta è infinita rispetto ai punti che la compongono; tuttavia tale infinità è relativa ad un unico aspetto, cioè l'estensione. La linea resta infatti determinata (cioè finita) rispetto ad altri suoi caratteri (il fatto ad esempio di essere una linea e non magari una figura piana o solida...). Questo tipo di infinità parziale, che convive con attributi finiti dello stesso ente, lo possiamo chiamare in-

finito relativo, o *infinitum secundum quid*, l'unica infinità possibile per gli enti creati, che presentano sempre qualche limitazione. L'esempio a riguardo portato dallo stesso Tommaso è quello del legno, che è indubbiamente limitato e ben definito nella propria essenza, ma che è illimitato in riferimento alle infinite figure in cui può essere plasmato. Contrapposto all'infinito relativo vi è l'infinito assoluto (o *infinitum simpliciter*), riferibile solo a Dio, privo di qualsiasi limitazione e quindi infinito sotto tutti gli aspetti. Vi è poi un'altra importante osservazione: un ente che presenta un certo aspetto di infinità è realmente infinito sotto quell'aspetto, eppure questo non significa ancora che esso sia infinito in



**D. Velázquez, *San Tommaso confortato dagli angeli* (1632-1633), Orihuela, Museo diocesano di arte sacra.**

atto, cioè che le infinite parti che lo compongono abbiano una ben definita esistenza individuale, tutte quante e una per una (allo stesso modo in cui i mattoni preesistono alla casa).

Ad esempio un segmento è composto da infiniti punti, tuttavia per determinarlo non occorre «evidenziare» tali punti uno per uno, basterà renderne espliciti solo due (i suoi estremi).

Tommaso distingue dunque tra enti *attualmente infiniti* (dei quali viene affermata l'infinità senza però che venga fornita una procedura per esplicitarne tutti gli elementi, la cui nozione è perfettamente legittima) e enti *infiniti in atto* (per i quali sono dati tutti gli elementi, la cui nozione è contraddittoria).

## Alle soglie dell'età moderna

La linea di pensiero che più specificamente interesserà la moderna analisi matematica (per la quale – almeno nelle sue fasi iniziali – è essenziale il potersi appoggiare sull'infinito attuale) prende le mosse dall'opera di Pietro Hispano (divenuto poi papa col nome di Giovanni XXI) che introduce i concetti complementari di *infinito categorematico* e *infinito sincategorematico*.

Il primo, rappresentando l'attributo di un ente infinito, è sostanzialmente da identificarsi con l'infinito attuale; il secondo esprime il concetto che, data una quantità grande ma finita, se ne può sempre trovare una maggiore, cioè l'infinito potenziale.

Tale distinzione venne successivamente sviluppata da due filosofi del XIV secolo: Gregorio da Rimini e Giovanni Buridano. Quest'ultimo ne ideò una ingegnosa esemplificazione nella cosiddetta *linea gyrativa*. Si tratta di una linea che si avvolge ripetutamente sulla superficie di un cilindro, come un filo su un rocchetto.

Caratteristica di questa elica è che a ogni giro il passo si dimezza, cosicché il primo giro si sviluppa su un tratto pari a metà dell'altezza del cilindro, il secondo giro in un quarto e così via, in modo da compiere infiniti giri attorno ad un cilindro di altezza finita. Indubbiamente la *linea gyrativa* ha una lunghezza infinita (dato che si avvolge infinite volte sul cilindro e ogni giro è un po' più della circonferenza

del cilindro), ma come dovrà essere pensata questa infinità: potenziale o attuale? Considerando il processo delle successive divisioni del cilindro in parti sempre più piccole saremo chiaramente nell'ambito dell'infinito sincategorematico, in quanto tale processo non può mai aver termine: volendo porre l'accento su questo aspetto diremo che lungo ogni parte del cilindro è tracciato un tratto della linea gyrativa. D'altro, canto se pensiamo al cilindro «tutto insieme» la linea è concepibile come un suo sottoinsieme, assegnata nella sua totalità una volta per tutte. L'infinito che emerge da questa considerazione è quindi quello categorematico e per rendere esplicito questo aspetto diremo che la *linea gyrativa* è tracciata lungo tutte le parti del cilindro.

Come si vede, negli autori basso medievali la distinzione tra i due infiniti si è assottigliata sempre più, fino a ridursi a una mera distinzione grammaticale come quella tra «tutte le parti» e «ogni parte»: evidentemente stanno maturando i tempi per un audace salto concettuale che si rivelerà fecondo di importantissimi risultati.

Alessandro Cordelli  
Liceo Statale «G. Carducci», Viareggio (LU)

# L'eredità di Einstein (2)

Mauro Spera

LE TAPPE DELLA VITA DEL GRANDE FISICO INTRISE DI SCOPERTE SCIENTIFICHE.  
LE SUE TEORIE TRA ADESIONE ALL'ESPERIENZA E LIBERA CREAZIONE.

## Gli «anni difficili»

Einstein conosce la fama, e si impegna anche pubblicamente (culturalmente) a vari livelli. Ma nello stesso tempo viene bersaglio di contestazioni antisemite. La Germania di Weimar cade a poco a poco sotto la nefasta influenza e, infine, sotto il giogo nazista. Einstein, così come una larghissima (e la più significativa) parte degli intellettuali tedeschi, lascia per sempre il paese: «...ma sento stringermi il cuore quando penso ai giovani...In Germania sono stato promosso al rango di bestia feroce e mi sono state confiscate tutte le mie sostanze. Mi consolo pensando che presto se ne sarebbero andate ugualmente...»<sup>1</sup>. Infine, Einstein si trasferisce a Princeton, negli Stati Uniti.

Göttingen era stata la culla della matematica tedesca ed europea (vi insegnarono Gauss, Riemann, Klein, Hilbert, Weyl...). L'ormai anziano Hilbert, in risposta alla domanda di un funzionario nazista sullo stato della matematica finalmente liberata dall'influenza ebraica, rispose lapidario: «A Göttingen la matematica non esiste più».

In Italia le leggi razziali del 1938 causano l'allontanamento dall'insegnamento di

eminenti matematici quali Enriques, Castelnuovo, Levi-Civita, preceduti da Volterra, che alcuni anni prima rifiutò di prestare giuramento a Mussolini: «...Cadono gli imperi, ma i teoremi di Euclide brillano di eterna giovinezza». Enrico Fermi emigra in America (sua moglie Laura è ebrea).

«...Senza libertà non vi può essere ricerca, non vi può essere scienza, non vi può essere cultura, ma solo barbarie, fanatismo e oppressione».<sup>2</sup>

Poco prima dell'inizio del secondo conflitto mondiale, Einstein scrive la sua famosa lettera al Presidente F.D. Roosevelt, che dà il via al progetto Manhattan, ovvero la costruzione della bomba atomica. Egli sentì fino alla fine il peso di questa responsabilità, da sincero democratico e pacifista qual era; la possibilità che gli scienziati tedeschi fedeli a Hitler fossero in grado di ottenerla per primi era tuttavia tutt'altro che remota.

Un messaggio postumo all'umanità (ideato con B. Russell) fu redatto dal grande scienziato una settimana prima di morire: «In considerazione del fatto che in ogni futura guerra mondiale verrebbero certamente utilizzate armi nucleari e che tali armi mettono in pericolo la continuazione dell'esistenza dell'umanità, noi rivolgiamo un pressante appello ai governi di tutto il mondo affinché si rendano conto e riconoscano pubblicamente che i loro obiettivi non possono essere perseguiti mediante una guerra

mondiale, e li invitiamo, di conseguenza, a cercare mezzi pacifici per la soluzione di tutte le questioni controverse tra loro». «Noi rivolgiamo un appello come esseri umani ad esseri umani: ricordate la vostra umanità e dimenticate il resto. Se sarete capaci di farlo vi è aperta la via di un nuovo Paradiso, altrimenti è davanti a voi il rischio della morte universale».

## Einstein e la meccanica quantistica

Pochi anni dopo la relatività generale prende forma definitiva l'altra grande teoria fisica del Novecento, la meccanica quantistica il cui punto di partenza fu la famosa ipotesi di Planck (1900).

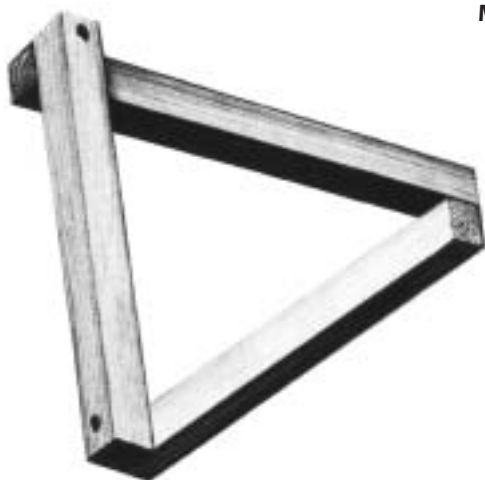
Non abbiamo qui il tempo di svilupparla, basti dire che, per molti versi, essa risulta assai più enigmatica della relatività, anche perchè introduce aspetti indeterministici nella fisica e, pur se dotata di un potente e preciso formalismo matematico, e risulti finora corroborata da tutti gli esperimenti, manca di un chiaro significato intuitivo e lascia molti interrogativi aperti, tra i quali la dispersione dei pacchetti d'onda, le inconsistenze nella descrizione del processo di misura (e sì che la meccanica quantistica nasce all'insegna dell'*esse est percipi*, rigettando le quantità non osservabili), la non località e il conseguente intreccio quantistico (*entanglement*), il Gatto di Schrödinger, l'Amico di Wigner, i mondi pa-

La prima parte del contributo è pubblicata in «Nuova Secondaria», n. 6 (2013).

1. Lettera a M. Born, Oxford, 30 maggio 1933.

2. V. Milanesi, Magnifico Rettore dell'Università di Padova nel messaggio celebrativo del 25 aprile 2005 - l'Università di Padova fu insignita della medaglia d'oro al valor militare della Resistenza.





M.C.Escher, *Tribarra di Penrose*.

ralleli, il teletrasporto, il calcolo quantistico. Essa nacque in due forme differenti ma equivalenti, come *meccanica ondulatoria* (Schrödinger, 1926), e come *meccanica delle matrici* (Heisenberg, 1925).

La prima è più naturale: sussiste infatti un'analogia formale tra meccanica e ottica geometrica, e quest'ultima è un caso limite dell'ottica ondulatoria; la meccanica quantistica deve essere allora il caso limite di una meccanica ondulatoria. La seconda, più astratta e «rivoluzionaria», riconosce nella spettroscopia atomica nuove «regole del gioco», interpretabili in senso matriciale. Alla base di questi due modi ci sono però due visioni profondamente differenti; alla fine prevale la cosiddetta *interpretazione di Copenhagen* (N. Bohr - Congresso Solvay, 1927) della stessa, che rinuncia completamente ad un'interpretazione «realistica» della «funzione d'onda» che descrive lo stato di un sistema fisico in favore di una probabilistica (M. Born), asserendo che ciò è comunque il massimo che si può ottenere, e che un «completamento» della teoria è logicamente insostenibile.

Il *Principio di Indeterminazione di Heisenberg* chiarisce quantitativamente l'impossibilità di un'ipotetica descrizione completa dello stato di un sistema. Il *Principio di Complementarità di Bohr* stabi-

lisce che le due descrizioni, *corpuscolare* (nelle interazioni) e *ondulatoria* (nel moto indisturbato) della materia, possono essere usate, ma non contemporaneamente: esse sono il retaggio della nostra visione classica del mondo, che per forza di cose non può adattarsi al micro-mondo.

La funzione d'onda può vagamente essere assimilata ad un «oggetto impossibile» (si pensi ad una *tribarra* di Penrose, che non può esistere nello spazio ordinario, ma che comunque può essere coerentemente descritta in senso matematico).

Il realismo di Schrödinger, Einstein e de Broglie esce sconfitto. Einstein, che pure è di fatto tra i fondatori della teoria dei quanti, e ha scritto lavori decisivi sulla teoria della radiazione quantistica - sulla derivazione della legge del corpo nero dall'ipotesi generale di quantizzazione di Bohr e sul significato delle regole di quantizzazione di Bohr-Sommerfeld (quest'ultimo lavoro verrà letteralmente ignorato per quarant'anni e riscoperto da Keller nel 1958), tutto questo poco dopo il completamento della memoria sulla relatività generale - fino alla fine rimarrà scettico, accettandone comunque l'aspetto statistico, ossia come descrizione corretta di aggregati di particelle, e continuerà a cercare in-

cessantemente una teoria «che descriva i fatti stessi, non le loro probabilità»: «La meccanica quantistica è degna di ogni rispetto, ma una voce interiore mi dice che non è ancora la soluzione giusta.

È una teoria che ci dice molte cose, ma che non ci fa penetrare a fondo nel segreto del gran Vecchio. In ogni caso sono convinto che *questi* non giochi a dadi col mondo».

«Le nostre prospettive scientifiche sono ormai agli antipodi, tu (rivolto a Max Born) credi che Dio giochi a dadi con il mondo; io credo invece che tutto obbedisca ad una legge, in un mondo di realtà obiettive che cerco di cogliere per via furiosamente speculativa. Lo *credo* fermamente, ma spero che qualcuno scopra una strada più realistica - o meglio un fondamento più tangibile - di quanto non abbia saputo fare io.

Nemmeno il grande successo iniziale della teoria dei quanti riesce a convincermi che alla base di tutto ci sia la casualità, anche se so bene che i colleghi più giovani considerano questo atteggiamento come effetto di sclerosi. Un giorno si saprà quale di questi due atteggiamenti istintivi sarà stato quello giusto...»

Gli ultimi anni della vita di Einstein sono particolarmente dedicati alle cosiddette teorie unitarie (questo filone di ricerca risale al 1922), ulteriori ampliamenti della relatività generale atti ad abbracciare l'elettromagnetismo e i fenomeni microscopici, nel tentativo di trovare uno schema alternativo alla meccanica quantistica.

«D'altronde scoprire se tali soluzioni (delle equazioni di campo generalizzate, prive ovunque di singolarità) esistono o meno è superiore alle possibilità attuali della matematica...», «...ma io non ho ancora gettato la spugna e mi ci arrovello notte e giorno. È una sorte felice quella di essere catturato fino all'ultimo dal fascino del lavoro. Diversamente troppo si soffrirebbe della stoltezza e della demen-

za umana, come vengono alla luce soprattutto nella politica.».

Tuttavia, con umiltà, accettava anche la possibilità di essere in errore: «...Ma considero tranquillamente possibile che la fisica non possa essere in realtà fondata sul concetto di campo, ciò su strutture continue. Nel qual caso non rimarrà niente, nè di tutto il mio castello in aria, nè della restante fisica contemporanea».

### Geometria e fisica

Il sogno di Einstein di una «teoria del tutto», in forma in qualche modo geometrica, è più vivo che mai, e gli sviluppi successivi lo confermano (*teorie di gauge* delle particelle elementari), anche se non seguono *verbatim* l'approccio einsteiniano. Attualmente abbiamo una teoria di larga scala dello spazio-tempo, la relatività generale, di grandissima efficacia, e ulteriormente sviluppata da grandi studiosi (tra i quali ricordiamo Tullio Regge, insignito della Einstein Medal nel 1979); e poi la meccanica quantistica, fondamentale nel descrivere gli accadimenti del mondo microscopico (ma esistono fenomeni quantistici macroscopici (cf. i superfluidi)), nonché le sue gemmazioni: la teoria quantistica dei campi (l'unione di relatività ristretta e meccanica quantistica), e in particolare l'elettrodinamica quantistica e, più oltre, il Modello Standard (elettromagnetismo+interazioni deboli+ interazioni forti).

Ciò che manca è una teoria globale, che incorpori in particolare la relatività generale e la meccanica quantistica (gravità quantistica, supercorde?) priva di inconsistenze fisiche e rigorosa dal punto di vista matematico: molti procedimenti della fisica teorica moderna (integrali di Feynman, rinormalizzazione), non possiedono a tutt'oggi un tale status. Ricerche relativamente recenti mostrano aspetti della meccanica quantistica che

possono essere compresi efficacemente solo da un punto di vista geometrico differenziale e topologico (Effetto Bohm-Ahronov, Fase di Berry, tramite il trasporto parallelo di Levi-Civita). La stessa meccanica quantistica può essere elegantemente riformulata in termini di geometria proiettiva - le origini di quest'ultima vanno ricercate nella pittura (Leon Battista Alberti, Piero della Francesca...) ma, al momento, le difficoltà summenzionate rimangono. In sintesi, possiamo molto, ma sappiamo poco o, per dirla con Socrate... nulla.

Le applicazioni della geometria alla fisica sono innumerevoli (ed è vero anche il viceversa); per concludere questo paragrafo accenniamo al fatto che perfino varietà di dimensione *infinita* possono avere un diretto impatto applicativo: l'impossibilità di previsioni meteorologiche a lunga scadenza è ricondotta al fatto che la curvatura (sezionale) di un'opportuna varietà riemanniana infinito-dimensionale, i cui punti rappresentano gli stati dell'atmosfera, è negativa (V.I Arnol'd), sicché due geodetiche che partono vicine tendono rapidamente a divergere; pertanto un piccolo errore nelle condizioni iniziali tende ad amplificarsi col tempo (insorgenza del *caos*). Per dirla con Platone, forse è proprio vero che «Dio geometrizza eternamente».

### La persona Einstein

Einstein era schivo, solitario («Sono un cavallo che vuole tirare da solo»), anche se, da un certo punto della sua vita, «più famoso di un cane a cinque zampe», ma tenace e tutt'altro che distratto o indifferente alle vicende umane, sia generali che del prossimo e sempre corretto e generoso nei riguardi di colleghi e collaboratori (Schwarzschild, Bose, Infeld...); il tutto, con uno spiccatissimo senso dell'ironia - quando fu pubblicato un libro contenente le opinioni di cento autori

contro di lui, osservò: «Se io fossi in errore, ne sarebbe bastato uno solo» - unito nello stesso tempo a grande coraggio e umiltà intellettuale.

Queste sue parole sono quanto mai attuali: «Perciò ci si dovrebbe guardare dal predicare ai giovani il successo, nella sua accezione corrente, come scopo della vita. Infatti il cosiddetto uomo di successo è colui che molto riceve dai suoi simili, incomparabilmente di più di quanto gli sarebbe dovuto per i servizi da lui resi. Il valore di un uomo, tuttavia, si dovrebbe giudicare da ciò che dà e non da ciò che riceve».

Einstein era certamente un uomo religioso, ma non in senso tradizionale: credeva in una sorta di religione cosmica, nel senso di Spinoza (*Deus sive Natura*). Anche se non seguì l'ebraismo tradizionale, fu sempre sensibile alla questione ebraica, aderendo al sionismo; gli venne offerta nel 1952 la presidenza dello stato di Israele, ma rifiutò («Per me le equazioni sono più importanti, perché la politica è per il presente, ma un'equazione è per l'eternità»; in ciò riecheggia Democrito di Abdera: «Preferisco trovare una sola spiegazione causale che essere il re di Persia»).

Lo stile scientifico di Einstein è caratterizzato, più che dall'abilità matematica (in ogni caso notevolissima), da uno straordinario intuito fisico (*Einführung*, immedesimazione), la sua istintiva e insuperata capacità di andare sempre al cuore dei problemi.

«Cos'ha da sperare e da temere l'umanità dal metodo scientifico? Non penso che questa sia la maniera giusta di impostare la questione.

Questo strumento può produrre, nelle mani dell'uomo, cose molto diverse: tutto dipende dalla natura degli obiettivi sentiti come importanti. Una volta stabiliti tali obiettivi, il metodo scientifico fornisce i mezzi per raggiungerli. Esso però non può indicare gli obiettivi! Il



metodo scientifico di per sé non avrebbe condotto in alcuna direzione, non sarebbe neppure sorto senza l'appassionata aspirazione alla conoscenza».

Il passo successivo illustra con grande chiarezza ed efficacia la sua *Weltanschauung*: «Lei trova strano che io consideri la comprensibilità della natura (per quanto siamo autorizzati a parlare di comprensibilità), come un miracolo (*Wunder*) o come un eterno mistero. Ebbene, ciò che ci dovremmo aspettare, a priori, è proprio un mondo caotico del tutto inaccessibile al pensiero. Ci si potrebbe (di più, ci si *dovrebbe*) aspettare che il mondo sia organizzato da leggi nella misura in cui interveniamo con la nostra ragione ordinatrice: sarebbe un ordine simile a quello alfabetico, del dizionario, laddove il tipo d'ordine creato

ad esempio dalla teoria della gravitazione di Newton ha tutt'altro carattere. Anche se gli assiomi della teoria sono imposti dall'uomo, il successo di una tale costruzione presuppone un alto grado d'ordine nel mondo oggettivo, e ciò è un qualcosa che, a priori, non si è per nulla autorizzati ad attendersi. È questo il "miracolo" che vieppiù si rafforza con lo sviluppo delle nostre conoscenze. È qui che si trova il punto debole dei positivisti e degli atei di professione, felici solo perché hanno la coscienza di avere, con pieno successo, spogliato il mondo non solo degli dei, ma anche dei "miracoli". Il fatto curioso è che noi dobbiamo accontentarci di riconoscere il "miracolo" senza che ci sia una via legittima per andare oltre».<sup>3</sup>

Così scrive al figlio e alla sorella di Besso il 21 marzo 1955, in occasione del-

la morte del suo amico: «...La sua fine è stata armoniosa come la sua vita intera e come la cerchia dei suoi cari. Raramente la capacità di condurre una vita in armonia è congiunta ad un'intelligenza acuta come la sua, ma in lui questo inusuale incontro aveva avuto luogo. Quel che più ammiravo, nell'uomo, è l'esser riuscito a vivere molti anni non solo in pace ma addirittura in accordo costante con una donna; un'impresa nella quale io per due volte ho miseramente fallito. Ponemmo le basi della nostra amicizia durante gli anni di studio, a Zurigo, incontrandoci regolarmente per le serate di musica. Egli, più anziano ed informato, trasmetteva molti stimoli. L'ambito dei suoi interessi sembrava semplicemente illimitato, ma quelli critico-filosofici apparivano i più forti. Più tardi ci



riunirà l'Ufficio Brevetti. Nei colloqui sulla via di casa c'era un incanto incomparabile, era come se le mediocrità quotidiane fossero all'improvviso uscite di scena...Egli mi ha preceduto di poco nel congedarsi da questo strano mondo. Per noi che crediamo nella fisica, la divisione tra passato, presente e futuro ha solo il valore di un'ostinata illusione...». Einstein morì in effetti poco dopo, il 18 aprile. Il New York Times titolò: «Einstein è vissuto qui».

## Epilogo

Si è già detto di come la relatività generale sia lo strumento principe dell'astrofisica della cosmologia contemporanea. Concludiamo con le parole di Mario Rasetti, notissimo fisico contemporaneo, con cui egli sintetizza la struttura del principale modello cosmologico attuale, il modello inflazionario, che, nella sua concezione di base ha un fondamentale punto di contatto con l'idea di S. Agostino della creazione *col tempo*, anziché nel tempo. Il carattere di casualità viene, ovviamente, dal fatto che si descrive l'universo stesso tramite una funzione

d'onda, secondo i dettami della meccanica quantistica.

Scrivono dunque Rasetti: «All'inizio ogni cosa poté essere creata dal nulla. È come il crescendo trascinante di una sinfonia cosmica: un minuscolo frammento di spazio, forse di dimensioni molto più piccole di quelle accessibili alla nostra percezione, frutto di una casuale e imprevedibile fluttuazione quantistica, perviene ad esistere. In esso si stabilisce il titanico processo di inazione che lo dilata a dimensioni cosmiche.

Poi tutto si congela, anche parte delle dimensioni spazio-temporali, e l'espansione viene frenata, in un'esplosione di calore. Infine il calore e l'energia gravitazionale dello spazio in espansione modellano la materia, mentre l'intera struttura gradualmente si raffredda, scegliendo il suo percorso dinamico fra una miriade infinita di possibilità equivalenti, in un gioco di topologie e di spazi alternativi. Una sinfonia che deve ad Einstein gran parte dei suoi temi, dei suoi movimenti, delle sue armonie e che è certo la più grande delle sue eredità: un nuovo modo di pensare».

*Il presente lavoro è essenzialmente il testo di una conferenza tenuta su invito dell'Associazione Amici del l'Arte di S. Eufemia della Fonte, Brescia, l'11/5/2005, e replicata presso il Liceo C. Marzoli, Palazzolo sull'Oglio (BS), il 5/3/2007.*

*Ringrazio entrambe le istituzioni per il loro gentile invito e per la loro cortesia e disponibilità. Tali occasioni mi hanno permesso di leggere e rileggere numerosi scritti del grande scienziato di Ulm, dal fascino perenne.*

*Un affettuoso ringraziamento va a mia moglie (e collega) Elena per i suoi preziosi consigli e per il suo sostegno, come pure a mio figlio Marcello. Questo modesto lavoro è rivolto principalmente ai giovani come lui.*

Mauro Spera  
Università Cattolica, Brescia

3. Lettera a M. Solovine, 30 marzo 1952.

## BIBLIOGRAFIA

- N. Ashby**, *Relativity in the Global Positioning System*, Living Reviews in Relativity, <http://relativity.livingreviews.org/Articles/lrr-2003-1>
- A. Einstein**, *Opere scelte*, a cura di E. Bellone, Bollati-Boringhieri, Torino 1988.
- A. Einstein**, *Come io vedo il mondo*, Giachini, Milano 1955.
- A. Einstein, L. Infeld**, *L'evoluzione della fisica*, Boringhieri, Torino 1965.
- J. Gribbin**, *Enciclopedia di Astronomia e Cosmologia*, Garzanti, Milano 1998.
- S.W. Hawking, J.F.R. Ellis** *The large scale structure of space-time*, Cambridge University Press, Cambridge 1973.
- L.D. Landau, E. Lifšits**, *Teoria dei campi*, Editori Riuniti - MIR, Roma 1976.
- T. Levi-Civita**, *The absolute differential calculus*, Dover, New York 1977.
- C.W. Misner, K.S. Thorne, J.A. Wheeler**, *Gravitation*, W. H. Freeman, San Francisco 1973.
- R. Penrose**, *Il grande, il piccolo e la mente umana*, Raffaello Cortina, Milano 1998.
- M. Rasetti**, *Albert Einstein*, Franco Angeli, Milano 1987.
- C. Rovelli**, *Quantum Gravity*, Cambridge University Press, Cambridge 2004.
- R. Wald**, *General Relativity*, The University of Chicago Press, Chicago 1984.

# Un'attività didattica su un saggio di Pascal

Ledo Stefanini

COME RENDERE LA STORIA DELLA SCIENZA PARTE INTEGRANTE DELL'ATTIVITÀ DIDATTICA. ECCO UN VALIDO SUGGERIMENTO.

LE CORPOSE NOTE E I DETTAGLIATI COMMENTI SI TROVANO NELLA FINESTRA CHE SEGUE IL TESTO DELL'ARTICOLO.

**È** da molti lamentato il fatto che nell'insegnamento scientifico non compaia mai la dimensione temporale. L'insegnamento è, per così dire, ridotto ad una coordinata temporale che, tuttavia, è fuori della storia, sia delle idee, che delle tecniche, che del linguaggio. E tuttavia, come, quando si percorre un erto sentiero alpino fa piacere contemplare dall'alto il cammino compiuto e scoprire la logica del percorso, così sarebbe auspicabile fosse nell'insegnamento. Purtroppo, è difficile trovare testi che si prestino alle esigenze didattiche, poiché già nel settecento l'apparato teorico diventa di difficile accesso, tanto che si distingue tra *fisica* e *fisica matematica* non solo nelle memorie indirizzate ai dotti, ma anche nei manuali scolastici. Ciò che si può fare è andare alla ricerca dei testi che segnano la nascita di un nuovo paradigma scientifico, quando gli autori si cimentano soprattutto con concetti nuovi che non hanno ancora trovato una formalizzazione matematica. Un magnifico esempio è rappresentato dal *Trattato sull'equilibrio dei liquidi* di Pascal, pubblicato qualche anno dopo la morte del suo autore nel 1663 e che indicò un terreno scientifico ricco di problemi e aperto a nuove ricerche. La lettura di passi di questo saggio è

estremamente interessante – oltre che facile – per vari motivi. Per il linguaggio utilizzato, in cui non vi compaiono termini attualmente di uso comune, perché illustra come veniva fatta nel '600 la ricerca scientifica, per l'uso di unità di misura strane ed inconsuete (per noi) e, infine, per il modo di rappresentare i valori delle grandezze fisiche. Vi è un altro motivo di interesse ed è l'assenza di formule. Le formule, nell'immaginario collettivo, e anche per colpa della tradizione didattica, sembrano rappresentare l'essenza della fisica.

Negli scritti degli autori del seicento le relazioni tra grandezze sono espresse sotto forma di proporzioni: il grande modello è quello della geometria di Euclide e di Archimede, perfino dopo Newton. Il testo che proponiamo di portare in classe è, ovviamente, scritto in francese secentesco e l'abbiamo tradotto cercando di restare fedeli all'originale. Si tratta del calcolo della massa dell'atmosfera terrestre e, prima di affrontare la lettura è necessario che i ragazzi facciano il calcolo in classe, utilizzando dati e forme moderni.

Il che significa, per esempio, ricordare che l'area della superficie della sfera è data da  $4\pi R^2$ , cosa che, ai tempi di Pascal, si enunciava in modo diverso.

Al testo abbiamo affiancato un corredo di note che hanno lo scopo di indicare solo alcuni dei temi che la lettura suggerisce.

## Il testo

*TRAITEZ DE L'ÉQUILIBRE DES LIQUEURS ET DE LA PESANTEUR DE LA MASSE DE L'AIR, contenant l'explication des causes de divers effets de la nature qui n'avoient point esté bien connus jusque ici, et particulièrement de ceux que l'on avoit attribuez à l'horreur du Vide, par Monsieur Pascal, à Paris, 1663.*

## Capitolo IX

*Quale sia il peso della massa intera di tutta l'aria che vi è al mondo.*

*Queste esperienze ci dicono che l'aria che è sopra il livello del mare pesa quanto uno strato d'acqua di 31 piedi e due pollici<sup>1</sup>; ma poiché l'aria pesa meno sui luoghi più elevati che al livello del mare<sup>2</sup>; e poiché non pesa su tutti i punti della terra nello stesso modo, non è possibile prendere un valore costante che indichi come tutti i luoghi del mondo sono caricati dall'aria, uno per tutti, siamo costretti a ipotizzare che siano pressati da uno spessore d'acqua di 31 piedi; ed è sicuro che non vi è mezzo piede d'acqua di errore in questa supposizione.*

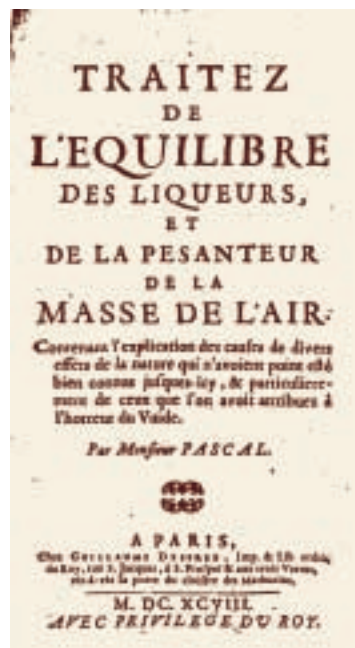
Ora, abbiamo visto che l'aria al di sopra delle montagne alte 500 tese sul livello del mare<sup>3</sup>, pesa quanto l'acqua ad un'altezza di 26 piedi e 11 pollici.

E di conseguenza tutta l'aria che si trova tra il livello del mare e quello dei monti alti 500 tese, pesa quanto uno spessore d'acqua di 4 piedi e un pollice, che corrisponde a circa un settimo dell'intera altezza; si vede quindi che l'aria compresa tra il mare e queste montagne è all'incirca la settima parte della massa intera dell'aria.

Impariamo da queste stesse esperienze che i vapori diffusi nell'aria, quando ne è maggiormente carica, pesano quanto uno strato d'acqua di un piede e otto pollici di spessore<sup>4</sup>: dato che per controbilanciarli, fanno alzare l'acqua nelle pompe fino a quell'altezza, al di sopra di quella in cui l'acqua controbilancia già la pesantezza dell'aria: cosicché se tutti i vapori che si trovano su una data località si riducessero ad acqua, come accade quando si tramutano in pioggia; non potrebbero produrre che questa altezza di un piede e otto pollici d'acqua per la detta località. E se arrivano talvolta dei temporali tali che l'acqua della pioggia che cade raggiunge un'altezza maggiore; è perché il vento vi conduce i vapori delle vicine contrade.

Vediamo anche che se tutta la sfera dell'aria venisse pressata e compressa contro la terra da una forza che spingendo dall'alto la riducesse in basso allo spazio minimo che possa occupare, e la riducesse per così dire in acqua, essa avrebbe allora l'altezza di 31 piedi solamente.

E pertanto è necessario considerare tutta la massa dell'aria allo stato libero là dove si trova, come se non fosse altro che uno strato d'acqua di 31 piedi di altezza intorno a tutta la terra, che fosse stata rarefatta e dilatata estremamente., e convertita in quello stato nel quale noi la chiamiamo aria, nel quale occupa in ve-



**Trattato sull'equilibrio dei liquidi di Pascal, 1663.**

rità uno spazio maggiore, ma nel quale conserva esattamente lo stesso peso dell'acqua di 31 piedi di altezza.

E poiché non ci sarebbe niente di più facile che calcolare quante libbre peserebbe uno strato d'acqua che circondasse tutta la terra con uno spessore di 31 piedi; e lo potrebbe fare un bambino che sappia fare l'addizione e la sottrazione; si troverà nello stesso modo quale sia il peso in libbre di tutta l'aria della natura, dato che è la stessa cosa; e se si farà la prova, si troverà che pesa all'incirca otto milioni di milioni di milioni di libbre.

Ho voluto concedermi questo piacere e ho fatto il conto in questo modo: Ho supposto che il diametro di un cerchio stia alla circonferenza come 7 a 22.<sup>5</sup>

Ho supposto che il Diametro di una sfera moltiplicato per il suo cerchio massimo dia il contenuto della superficie sferica.<sup>6</sup> Sappiamo che il giro della terra è stato diviso in 360 gradi. Questa divisione è arbitraria; poiché avremmo potuto dividerla in un numero maggiore o minore di



**Ritratto di Evangelista Torricelli (1608 - 1647).**

parti se avessimo voluto, in modo analogo ai cerchi celesti.

Si è trovato che ognuno di questi gradi contiene 50 000 tese.<sup>7</sup>

Le leghe del territorio di Parigi equivalgono a 2500 tese: E di conseguenza vi sono 20 leghe per ogni grado.

Di altre [leghe non parigine] se ne contano 25 ma anche così vengono 2000 tese per lega; che è la stessa cosa.

Ogni tesa ha 6 piedi.

Un piede cubo d'acqua pesa 72 libbre.<sup>8</sup> Ciò posto, è molto facile fare il calcolo che cerchiamo.

Poiché la terra ha per cerchio massimo .....360 gradi. Ha di conseguenza una circonferenza di .....7200 leghe.<sup>9</sup>

E per la proporzione della circonferenza con il Diametro<sup>10</sup>, il suo Diametro sarà di .....2291 leghe.

Dunque, moltiplicando il Diametro della terra per la circonferenza del suo cerchio massimo, si troverà che ha una superficie Sferica totale di ..... 16495 200 leghe quadrate.<sup>11</sup>



Vale a dire ..... 103 095 000 000 000 tese quadrate.

Cioè ..... 3711 420 000 000 000 piedi quadrati.

E poiché un piede cubo d'acqua pesa 72 libbre, ne segue che un prisma d'acqua di un piede quadrato di base, e di 31 piedi di altezza, pesa 2232 libbre.<sup>12</sup>

Dunque se la terra fosse coperta d'acqua fino all'altezza di 31 piedi, vi sarebbero tanti prismi d'acqua di 31 piedi di altezza, quanta è tutta la superficie in piedi di quadri. (So bene che questi non sarebbero dei prismi, ma dei settori di Sfera; e trascuro volutamente questa precisazione.)

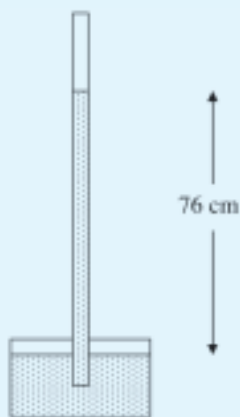
E pertanto essa sosterebbe tante 2232 libbre d'acqua quanti sono i piedi quadrati della sua superficie. Dunque, questa massa d'acqua intera peserebbe 8283 889 440 000 000 000 libbre.<sup>13</sup> Vale a dire, otto milioni di milioni di milioni, duecento ottantatre mila ottocento ottantanove milioni di milioni, quattrocento quaranta mila milioni di libbre.

Ledo Stefanini,  
Università di Mantova-Pavia

## Note e commenti

1. L'affermazione deriva dalla famosa esperienza di Torricelli, eseguita nel 1646. L'esperimento consiste essenzialmente in questo. Si prende un tubo di vetro robusto lungo circa un metro e di diametro di circa un centimetro, chiuso ad un'estremità. Collocato il tubo, con l'estremità aperta in alto, verticalmente su una bacinella, vi si versa del mercurio fino a riempirlo completamente. Si versa mercurio anche nella bacinella fino ad uno spessore di qualche centimetro.

Si chiude poi l'orifizio con un dito e si rovescia il tubo, immergendone l'estremità inferiore nel mercurio della bacinella. Quando si toglie il dito, si osserva che una parte del mercurio esce dal tubo (nella bacinella), ma solo fino ad un certo punto: il mercurio rimane nel tubo fino ad un'altezza di 76 cm.



L'esperimento riuscirebbe anche usando acqua in luogo del mercurio, ma richiederebbe un tubo molto più lungo. Infatti, essendo pari a 13,56 il rapporto tra la densità del mercurio e quella dell'acqua, il livello raggiunto dalla colonna d'acqua sarebbe di  $13,56 \times 0,76 \text{ m} = 10,3 \text{ m}$ .

Poiché un *piede parigino* corrispondeva a 32,5 cm e un pollice a 2,5 cm (circa), i 31 piedi e 2 pollici indicati da Pascal corrispondono a 10,12 m circa, un valore leggermente inferiore a quello attualmente accettato (a livello del mare)

2. Pascal si riferisce al celebre esperimento compiuto, dietro sua indicazione, da suo cognato Perier il 22 settembre 1648 sul Puy de Dôme, nell'Auvergne. È descritto dallo stesso Perier in una lettera che Pascal pubblicò in appendice al suo *Traitez*.

«Signore, ho finalmente fatto l'esperimento che così da lungo tempo aspettavate....

Ci trovammo dunque, quel giorno, tutti riuniti, verso le otto del mattino, nel giardino dei Padri Minimi, che è situato nella parte quasi più bassa della città, e dove ebbe inizio l'esperimento nel seguente modo.

Prima di tutto, versai in un recipiente sedici libbre di mercurio, che avevo rettificato durante i tre giorni precedenti, quindi presi due tubi di vetro della stessa sezione, ed alti quattro piedi ciascuno, chiusi ermeticamente ad un estremo e aperti dall'altro.

Feci, per ognuno di essi il solito esperimento del vuoto in quello stesso recipiente; dopo

di che avvicinai e feci toccare i due tubi l'uno con l'altro, senza però estrarli dal loro recipiente, e osservai che il mercurio rimasto in ognuno di essi raggiungeva lo stesso livello, e che in ciascuno dei tubi, al di sopra del livello del mercurio contenuto nella vaschetta, ce n'era ventisei pollici e tre linee e mezzo. Ho ripetuto quest'esperimento in questo stesso luogo, con i due medesimi tubi, con il medesimo mercurio, e con la stessa bacinella, ed ho riscontrato sempre che il mercurio raggiungeva nei due tubi, alla medesima quota, la stessa altezza della prima volta.

Una volta fatto ciò, fissai uno dei due tubi sulla bacinella in esperimento continuo, segnai sul vetro l'altezza del mercurio e, lasciato questo tubo sul posto, pregai il R.P. Chastin, uno dei religiosi della Casa, uomo tanto pio quanto valente, e molto esperto in questa materia, di osservare, istante per istante, durante tutta la giornata, se avvenissero mutamenti; io con l'altro tubo e una parte di quello stesso mercurio, andai con tutti quei signori sulla cima del Puy de Dôme, che si trova 500 tese al di sopra del giardino dei minimi, e ripetei gli stessi esperimenti nello stesso modo in cui li avevo eseguiti dai Minimi. Si vide che nel tubo non rimanevano più di 23 pollici e due linee di mercurio, mentre dai Minimi in quello stesso tubo il mercurio raggiungeva un livello di 26 pollici e 3 linee e mezzo, quindi fra i due livelli esisteva una differenza di tre pollici e una linea e mezzo. Ciò suscitò in tutti noi meraviglia e ci sorprese a tal punto che, per soddisfazione personale, volemmo riprovarlo. Questo è il motivo per cui eseguii l'esperimento ancora cinque volte con

molta cura in diversi punti della cima, sia al coperto nella piccola cappella che vi si trova, sia all'aperto, sia con il vento, sia con il bel tempo, sia con la pioggia e la nebbia, che di volta in volta trovammo, dopo avere, ogni volta, vuotato il tubo dell'aria con grandissima cura. In tutti questi esperimenti ho sempre trovato che il mercurio raggiungeva la stessa altezza di 23 pollici e 2 linee, cioè tre pollici e una linea e mezzo di differenza dai 26 pollici e tre linee e mezzo che si erano misurati dai Minimi. Ciò ci soddisfece pienamente... L'indomani il M.R.P. de la Mare, Prete dell'Oratorio e Teologo della Cattedrale, che aveva assistito a ciò che avevamo fatto durante la mattinata del giorno prima, nel giardino dei Minimi, ed al quale avevo riferito ciò che avevamo fatto sul Puy de Dôme, mi propose di ripetere lo stesso esperimento ai piedi e sulla cima della più alta torre di Notre-Dame di Clermont, per vedere se vi fosse una differenza.

Per soddisfare la curiosità di un uomo di tanto valore, che ha dato prove dei propri meriti a tutta la Francia, ripetei, lo stesso giorno, il solito esperimento del vuoto, in una casa situata nella parte più elevata della città, più alta di 6 o 7 tese rispetto al giardino dei Minimi, e al livello della base della torre, e constatai che il mercurio raggiungeva il livello di circa 26 pollici e tre linee, inferiore di circa mezza linea di quello raggiunto dai Minimi. In seguito, l'ho ripetuto sulla cima della torre, la cui altezza, dalla base, è di 20 tese, ed è più alta del giardino dei Minimi di 26 o 27 tese, e trovai che il mercurio vi raggiungeva il livello di 26 pollici e una linea, inferiore di circa due linee a quello raggiunto ai piedi della torre, e di circa 2 linee e mezza a quello raggiunto nel giardino dei Minimi...»

3. L'altezza del Puy de Dôme su cui il cognato misurò l'altezza barometrica.

4. La questione dell'umidità dell'aria è affrontata nel Cap. 4 del *Traitez*:

«La pressione dovuta al peso dell'aria, che è la causa di tutti i fenomeni che abbiamo preso in esame, non è sempre la stessa in un dato luogo, dato che varia di ora in ora a seconda dei vapori che si formano ... Anche l'esperienza lo conferma e mostra come il valore di 31 piedi d'acqua, che abbiamo dato come indicazione, non è una misura precisa e costante; l'acqua infatti,

non si innalza nelle pompe rimanendo sempre sollevata a quell'altezza precisa. ... L'esperienza dimostra che una data pompa è capace di sollevare l'acqua a due livelli diversi, uno maggiore dell'altro di un piede e otto pollici, in due momenti diversi...»

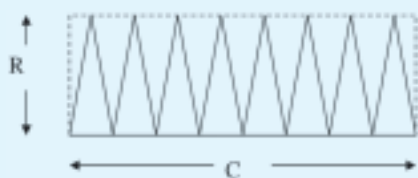
5. Si tratta di un valore approssimato per  $\frac{1}{\pi}$ .

Infatti  $\frac{22}{7}$  differisce da  $\pi$  per circa una parte su 2500.

Il simbolo  $\pi$  venne introdotto solo nel 1706 dall'inglese W. Jones.

Il valore utilizzato da Pascal è quello calcolato da Archimede (287 – 212 A.C.) nel trattato *Sulla misura del cerchio*, in cui dimostra che  $\frac{223}{71} < \pi < \frac{22}{7}$ .

6. Anche questo risultato è dovuto ad Archimede che lo espose nel suo *Metodo relativo ai problemi meccanici*. Alla fine della proposizione II di questo saggio, Archimede racconta come abbia potuto divinare il valore della superficie della sfera, ricavandolo dal suo volume. Una supposizione basata su una analogia che Archimede coglieva tra la superficie del cerchio in relazione alla circonferenza e il volume della sfera in relazione alla sua superficie. Possiamo infatti pensare di tagliare la superficie di un cerchio in un numero arbitrario di settori che hanno come base un arco e per lato il raggio del cerchio. Se il loro numero è grande, è possibile assimilare i settori a triangoli di uguale altezza.



L'area dei triangoli (cioè l'area del cerchio) è la metà dell'area del rettangolo che ha come base la circonferenza e come altezza il raggio.

Così, Archimede stabilisce un'analogia

che fa corrispondere il volume della sfera all'area del cerchio e la superficie della sfera alla circonferenza.

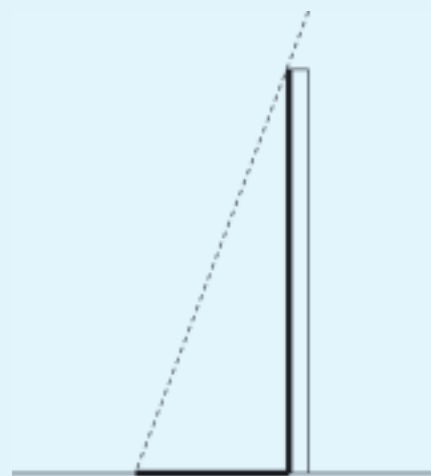
Poiché il rapporto tra l'area del cerchio e la circonferenza è  $\frac{R}{2}$ , Archimede, sulla base dell'analogia, può divinare che il rapporto tra il volume della sfera e la sua superficie sia  $\frac{R}{3}$ .

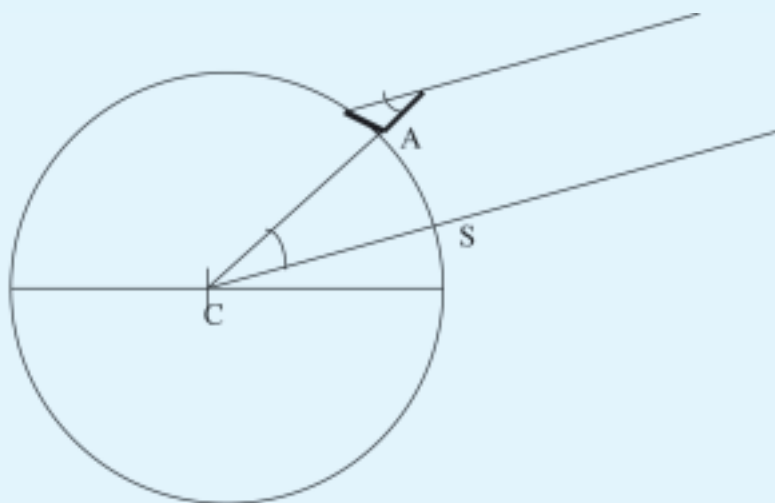
Il manoscritto del *Metodo* di Archimede (una semplice lettera al collega Eratostene) fu scoperto solo nel 1906 da uno studioso tedesco (Heiberg) in un antico palinsesto proveniente dal Monastero del S. Sepolcro di Gerusalemme.

7. La prima misura delle dimensioni della Terra si deve ad Eratostene (276 – 195 A.C.), contemporaneo di Archimede.

Il procedimento seguito era descritto in un'opera (perduta) in due libri *Sulla misura della Terra*. Egli aveva osservato che, il giorno del solstizio d'estate (21 giugno), a mezzogiorno, nella città di Siene (l'odierna Assuan, che sta sul tropico) un palo infisso perpendicolarmente al terreno non proietta ombra: quindi i raggi del sole sono esattamente sulla verticale.

La stessa cosa non si osservava ad Alessandria, dove un palo proietta un'ombra che ha una lunghezza che è circa 1/8 di quella del palo.





L'angolo che si individua in questo modo è uguale all'angolo al centro (della Terra) che corrisponde all'arco determinato dalle due città (considerate su uno stesso meridiano).

Questa osservazione permette di determinare l'angolo al centro, ovvero la differenza delle latitudini delle due

città,  $\Delta\lambda \cong \frac{1}{50}$  di angolo giro.

Se ne deduce che il meridiano terrestre è cinquanta volte la distanza fra Siene ed Alessandria.

La misura a disposizione di Pascal è che un grado di differenza di latitudine o longitudine corrisponde ad un arco di 50 mila tese.

Una tesa parigina corrispondeva a 1,95 m (circa) e quindi 50 mila tese sono 100 mila metri, ovvero 100 km. Poiché una lega corrisponde circa a 5 km, un grado corrisponde a 20 leghe.

8. Una tesa corrisponde a 6 piedi, per

cui un piede (parigino) corrisponde a 32,5 cm. Pertanto, un piede cubo vale  $3,25^3 \text{ dm}^3 = 34,3$  litri. Pertanto, un piede cubo l'acqua ha una massa di 34,3 kg, che Pascal indica come 72 libbre. In effetti una libbra viene data come corrispondente a 454 g.

9. È il meridiano terrestre:

$20 \times 360 \text{ leghe} = 7200 \text{ leghe}$

cioè (essendo una lega 5 km) 36 mila km. Sappiamo che il suo valore è, in realtà, prossimo a 40 mila km.

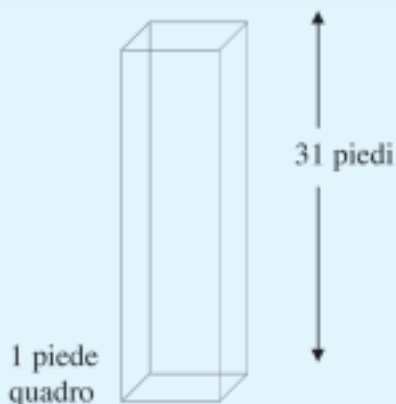


Illustrazione tratta dal *Traitez di Pascal*.

10. Il fattore di proporzionalità è  $\pi$  che Pascal approssima con  $22/7$ .

11. Applica la già citata *divinazione* di Archimede.

12. Pascal non dispone della nozione di pressione.

13. Colpisce il numero delle cifre con cui viene espresso il risultato: 8283 889 440 000 000 000 libbre.

La prima cosa da osservare è che se il moderno *metro* è definito con una incertezza di una parte su  $10^{12}$ , la libbra parigina sarà stata definita all'1 per mille. Pertanto, il risultato avrebbe senso solo entro questa incertezza.

Ai tempi di Pascal non era in uso la notazione scientifica, adottando la quale si scriverebbe  $8,284 \times 10^{18}$  libbre.

Ledo Stefanini,  
Università di Mantova-Pavia



# Alberto Riva e la nascita dell'industria idroelettrica in Italia

Gianluca Lapini

ALBERTO RIVA FU UN INGEGNERE ITALIANO CHE FONDÒ LA PIÙ IMPORTANTE INDUSTRIA DI TURBINE IDRAULICHE DEL NOSTRO PAESE.

LA STORIA DI QUESTA INDUSTRIA È STRETTAMENTE CONNESSA ALLA NASCITA DELL'INDUSTRIA IDROELETTRICA, CHE FU IN GRADO DI OFFRIRE ALL'INDUSTRIA ITALIANA L'ENERGIA ELETTRICA O IL "CARBONE BIANCO" CHE LE SERVIVA ALL'INIZIO DEL XX SECOLO PER POTERSI SVILUPPARE.

**P**er un paese come l'Italia, povero di risorse energetiche fossili, la nascita di una industria idroelettrica nazionale, negli anni a cavallo fra Ottocento e Novecento, rappresentò una straordinaria opportunità di crescita, ed un fattore essenziale per il consolidamento di uno sviluppo industriale che nei primi decenni che avevano fatto seguito all'unificazione politica del paese aveva trovato non pochi ostacoli e difficoltà ad affermarsi. In questo contesto il lavoro svolto dall'ingegner Alberto Riva, dai suoi collaboratori e dall'azienda meccanica che da lui prese il nome, vale la pena di essere raccontato come una delle imprese che hanno contribuito a consolidare la storia patria, forse non meno di tante vicende politico-militari delle quali i libri di storia sono pieni.

## Macchine agricole e turbine idrauliche

Sulla infanzia, ed adolescenza di Alberto Riva si hanno scarsissime notizie; le prime notizie biografiche su di lui risalgono alla sua iscrizione, nel 1865, al biennio propedeutico che era necessario frequentare all'università di Pavia, per potersi poi iscrivere al corso di «ingegneria industriale» presso l'Istituto Tecnico Su-

periore di Milano (in seguito denominato Regia Scuola di Ingegneria e poi Politecnico).

Qui egli ebbe docenti illustri, e fu compagno di corso di altri giovani che avrebbero avuto un ruolo di rilievo nell'ingegneria italiana.<sup>1</sup> Dopo essersi laureato nel 1870, l'ingegnere Riva seguì un tirocinio pratico presso una importante fabbrica di macchine tessili di Zurigo. L'organizzazione di questo tirocinio, al quale egli partecipò insieme ad altri compagni del suo corso di laurea, fu possibile grazie ai rapporti d'affari che legavano alla Svizzera alcuni importanti industriali lombardi, quali i Gavazzi ed i Cantoni, che mantenevano stretti rapporti anche con l'Istituto Tecnico Superiore<sup>2</sup>. Durante questa sua esperienza gli nacque l'idea di impiantare, nel Comasco, uno stabilimento per la tessitura meccanica della seta; poi però questo progetto gli deve essere sembrato

troppo difficile e rischioso, così che, rientrato a Milano, ripiegò sull'idea di associarsi con altri per impiantare uno studio di ingegneria, assumendo nel contempo anche la rappresentanza commerciale di alcune case di produzioni di macchine per l'agricoltura. Per questo gli tornarono utili i rapporti allacciati durante il soggiorno svizzero, ma soprattutto fu importante un nuovo viaggio, compiuto questa volta in Inghilterra, che gli servì ad ottenere la rappresentanza esclusiva per l'Italia, della ditta «Marshall & Sons», produttrice di rinomate trebbiatrici per cereali, azionate da motrici a vapore. L'ing. Riva diede quindi origine a Milano nell'aprile del 1872, assieme a due ben quotati soci, alla società in nome collettivo «Sanseverino-Riva-Morosini», che nacque come impresa «di commercio di commissione in macchine» e come studio per «l'esercizio della ingegneria industriale, comprenden-

1. Fra di loro, il più noto fu G. B. Pirelli, il fondatore della omonima industria delle gomme. Ma ci furono anche Angelo Salmoiraghi, che acquistò nel 1876 la «Filotecnica», piccola azienda nata per la produzione di strumentazione ottica e fotografica, trasformandola nella Filotecnica Salmoiraghi, che divenne una delle maggiori aziende italiane di ottica e strumentazione scientifica. Cesare Saldini, che fu ingegnere progettista, consigliere comunale, docente ed anche rettore presso il Politecnico. Bartolomeo Cabella, il quale rilevò nel 1871 il «Tecnomasio Italiano», nato come laboratorio di produzione di strumentazione

scientifica, facendolo diventare un'azienda che fu importante protagonista dell'industria elettromeccanica italiana.

2. Ricordiamo a questo proposito che nello stesso periodo in cui Alberto Riva si trovava in Svizzera, G. B. Pirelli, suo grande amico e compagno di studi, stava compiendo un lungo viaggio di studio per l'Europa, dal quale avrebbe riportato in patria le idee per fondare la prima industria italiana della gomma. Su Pirelli si veda l'articolo di G. Lapini, *Giovanni Battista Pirelli e la nascita dell'industria della gomma in Italia*, «Nuova Secondaria», n. 5, Gennaio 2008, pp. 101-105.



**Alberto Riva  
da giovane (1869).**

te fra l'altro impianti termici e idraulici per la produzione di forza motrice». In attività consimili si erano impegnati diversi ingegneri milanesi di quel tempo, non ultimo Giuseppe Colombo, che era stato uno dei suoi docenti universitari. Riva seguì dunque le orme del suo illustre insegnante e cominciò a farsi le ossa con questa attività tecnico-commerciale, nella quale ebbe un buon successo, grazie anche alla acquisizione di altre rappresentanze per macchine da molitura, macchine olearie e forni continui da panificazione, divenendo nel giro di una decina d'anni uno dei principali operatori del settore sulla piazza di Milano. Tale successo gli consentì, fra l'altro, di liquidare, in due successive fasi i primi due soci fino a trasformare nel 1880 la sua società nella «Accomandita ing. Alberto Riva»; a questa società egli riuscì ad associare anche la ditta «A. Cerimedo e C.» che era proprietaria di uno storico stabilimento meccanico milanese, noto col nome di

«Elvetica» (quest'ultima fu l'antenata di un'altra grande industria meccanica milanese, la «Breda»). L'accordo con la Cerimedo stava ad indicare il crescente bisogno da parte dell'ing. Riva di una officina di supporto che gli permettesse un facile svolgimento di tutte quelle attività di adattamento e riparazione che derivavano dalla vendita di macchine e di impianti.

Tre anni più tardi, nel 1883, la società dell'ing. Riva, si trasformò ulteriormente e si ricapitalizzò con l'ingresso di due ricchi soci milanesi, i fratelli Alberto ed Edoardo Amman, eredi di una famiglia di origini viennesi, attiva da decenni in Lombardia nell'industria tessile. L'anno successivo, probabilmente a ribadire il permanente bisogno di uno stabilimento meccanico di supporto alle sue attività, l'ing. Riva acquisì una partecipazione di minoranza nella «Ernesto Galimberti e C.» una nuova società che attraverso vicende che sarebbe qui troppo lungo ripere-

correre rinnovava le sorti di una delle prime officine meccaniche «industriali» milanesi, la «Paolotti & Porro», insediatasi ancora nel 1861 lungo una derivazione del naviglio. Tale storica officina si trovava ormai in forte carenza di spazi, tanto che uno dei primi atti della nuova «gerenza» fu quello di acquistare un terreno vicino allo scalo ferroviario di Porta Genova, in un'area, allora periferica, della città, dove in quegli anni sarebbero sorte diverse fabbriche. Su questo terreno fu costruito il nuovo «stabilimento meccanico con fonderia» della «Galimberti», la cui produzione comprendeva molini, ruote idrovore, pompe, trasmissioni, ed anche turbine idrauliche e regolatori. Quest'azienda, pur realizzando prodotti tecnicamente validi, non ebbe peraltro fortuna e nel 1889 fu perciò messa in liquidazione dal fondatore, il quale, per evitarne il fallimento, non trovò di meglio che proporre un accordo per l'acquisizione della sua società da parte di Riva, che ne era appunto uno dei soci di minoranza.

Dunque, risale in sostanza al 1889, alla fusione fra la «Accomandita Riva» e la «E. Galimberti e C.», la fondazione di quella società meccanica, con stabilimento in via Savona a Milano, che in seguito divenne a tutti nota semplicemente come «La Riva».

Aggiungiamo che nel 1882 Riva aveva assunto nella sua azienda l'ing. Ugo Monneret de Villard; di qualche anno più giovane di lui, Villard proveniva da una famiglia di antiche origini francesi, e si era laureato al Politecnico di Zurigo, svolgendo poi alcuni anni di lavoro in Svizzera. Rientrato in Italia si era occupato in modo particolare di turbine idrauliche, in anni in cui queste macchine (l'evoluzione ottocentesca delle vecchie ruote idrauliche da mulino) venivano utilizzate direttamente come motrici di svariate attività industriali, dagli impianti di molitura agli stabilimenti tessili. Tra i due ingegneri si instaurò una proficua collabo-

razione ed una sostanziale divisione dei compiti: Alberto Riva si occupava prevalentemente di importazione e vendita di macchine e impianti per l'agricoltura e l'industria alimentare, mentre Ugo Monneret curava l'officina e il comparto turbine.

Quest'ultimo ebbe un ottimo successo tanto che nel 1894 il nome della società fu modificato in «Accomandita Riva, Monneret & C.» Furono in tal modo riconosciuti i meriti di Monneret, il quale aveva in effetti compiuto una profonda riorganizzazione dell'officina e delle procedure aziendali, dell'ufficio tecnico e della formazione del personale, ponendo le fondamenta di una azienda meccanica di assetto moderno, che grazie a ciò fu in grado di rispondere alle richieste di produzione di turbine idrauliche che di lì a qualche anno sarebbero pervenute dal settore elettrico.

**Macchine agricole da un catalogo della Riva del 1893.**



### Dai primordi dell'industria elettrica al «carbone bianco»

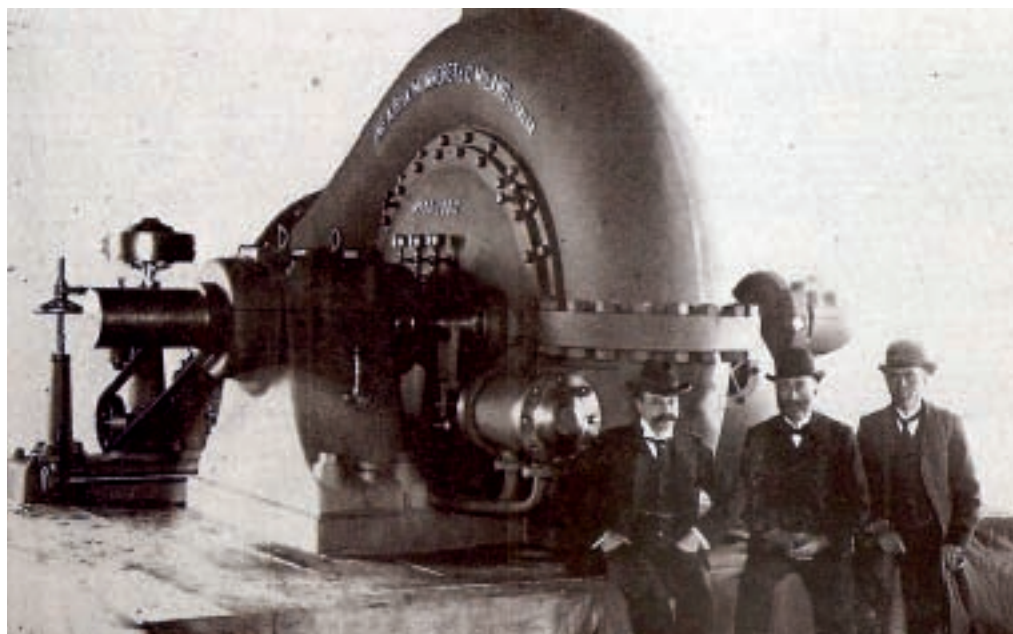
Nel 1883 aveva iniziato a funzionare la prima centrale elettrica italiana (centrale di Santa Radegonda a Milano, realizzata dalla Società Edison), che era di tipo termoelettrico, così come lo furono tutti i principali impianti costruiti negli anni successivi, a Torino (1884), a Napoli, Palermo e Livorno (1887), a Parma (1888), a Verona e Venezia (1889), eccetera. La loro gestione era ovviamente assai onerosa (anche per la scarsa efficienza delle macchine termiche ed elettriche), per in un paese come l'Italia, privo di carbone. Ma già nel 1884 fu sperimentata la costruzione, a Tivoli, del primo, modesto impianto idroelettrico italiano che sfruttava il salto delle famose cascate. Dopo Tivoli, quello costruito vicino a Genova nel 1889-90, sfruttando le acque del Gorzente, e quello realizzato a Torino nel 1892, sfruttando il canale del Regio Parco, furono fra i primi significativi esempi di centrali idroelettriche italiane.

Tivoli fece da precursore anche nel campo del trasporto di energia elettrica a grande distanza, quando nel 1892, in contemporanea alla costruzione della «Centrale Acquoria», fu realizzata la prima linea di trasmissione del nostro paese in corrente alternata, che raggiungeva Roma con un percorso di 28 km. Questa linea segnò l'ingresso in Italia della tecnologia del trasporto a distanza della corrente elettrica alternata polifase, della quale si era avuta la prima significativa e convincente dimostrazione appena l'anno precedente, alla Esposizione di Francoforte del 1891<sup>3</sup>. Val la pena di sottolineare che si trattò di uno sviluppo tecnologico di importanza fondamentale per tutto il sistema elettrico, che abbandonò rapidamente i sistemi in corrente continua, tipo Edison, usati nei primi anni, ma in particolare lo fu per l'energia elettrica prodotta con le cadute d'acqua, in quanto consentiva di sfruttare risorse in genere disponibili a distanze significative dai luoghi di utilizzo del-

l'energia elettrica. Il primissimo coinvolgimento della Riva con gli impianti idroelettrici risale al 1890, con la fornitura alla Società Edison di una modestissima turbina da circa 12 kW per un piccolo impianto ad Alagna Valsesia. In quegli anni negli uffici e nella fabbrica della «Riva» venivano progettati e costruiti tutti i tipi di turbine idrauliche allora in uso; l'azienda si distingueva in effetti per una grande adattabilità che le permetteva di produrre, a differenza di altri costruttori, macchine non standardizzate, ma costruite «su misura», in modo da sposare al meglio le loro caratteristiche e prestazioni con le esi-

<sup>3</sup>. Durante questa manifestazione il prof. Galileo Ferraris aveva pubblicamente ricevuto dal mondo tecnico-scientifico il tributo che gli spettava per il suo originario e fondamentale contributo allo sviluppo dei sistemi elettrici in corrente alternata, e per la sua teoria del campo elettrico rotante che aveva portato allo sviluppo del motore elettrico a corrente alternata trifase. Va anche ricordato che Ferraris già durante la esposizione di Torino del 1884, aveva dato una pubblica dimostrazione dei vantaggi del trasporto della corrente alternata, su distanze di qualche decina di chilometri.





**Una delle turbine idraulica per l'impianto delle cascate del Niagara (1900).**

genze degli stabilimenti in cui venivano impiegate, fossero essi impianti tessili, chimici, alimentari o impianti di produzione di energia elettrica. E' probabilmente proprio grazie a questa adattabilità che nel 1895 la «Riva» ricevette, superando la concorrenza di diverse altre società italiane e straniere, il primo ordine importante per sei turbine da 550 kW da destinare a due impianti idroelettrici piemontesi, le centrali di Castellamonte e Bussoleno, realizzate dalla società «Siemens & Halske». Questa commessa fu importantissima per creare referenze e «immagine» per vincere la successiva commessa della Centrale di Paderno della «Società Edison» che sancì il definitivo ingresso della «Riva» nel mondo elettrico. La Edison, dopo i primi non facili anni di vita ed esperienza milanese, aveva ben compreso che il suo futuro si sarebbe giocato sull'utilizzo di una fonte energetica che affrancasse la produzione di energia elettrica dai costi e dalle fluttuazioni di prezzo del carbone, tanto che già nel 1890 aveva fatto eseguire uno studio di fattibilità, ed aveva ottenuto la concessione governativa, per l'utilizzo delle rapide del fiume Adda a Paderno. Si trattava di una delle risorse idriche più cospicue disponibile nelle immediate vi-

cinanze di Milano, anche se la possibilità del suo sfruttamento era addirittura prematura, non essendo ancora disponibile, alla data della richiesta di concessione, la tecnologia per il trasporto a distanza dell'energia elettrica. In effetti, la costruzione di questo impianto iniziò diversi anni più tardi e la sua completa entrata in servizio avvenne solo tra il 1898 e il 1900.

Ma a questa data Paderno conquistò il temporaneo primato della più grande centrale elettrica in funzione in Europa, fornendo alla città di Milano energia per alimentare non solo l'illuminazione pubblica, ma anche i tram elettrici ed anche diverse utenze industriali. Le sette turbine idrauliche della centrale sull'Adda, erano del tipo Francis e fornivano ciascuna la potenza di 1600 kW alla velocità di 180 giri al minuto; vennero prodotte dalla Riva in due lotti, le prime quattro nel 1896, e le altre tre nel 1899. Nel 1898, con la produzione di turbine di analoghe caratteristiche per la Centrale di Vizzola Ticino della «Società Lombarda di distribuzione di Energia Elettrica», la «Riva» otteneva la preferenza anche della principale concorrente italiana della Edison. Il successo tecnico e commerciale della Riva nell'ultimo lustro dell'Ottocento fu com-

pletato dalla conquista di una commessa internazionale che rimase a lungo nella memoria dell'azienda: la fornitura, nel 1899, di due turbine Francis da 2200 kW per l'impianto idroelettrico di Hamilton, gestito dalla società canadese «Cataract Power Ltd», che sfruttava il salto delle cascate del Niagara.

I primi anni del Novecento consolidarono il successo della Riva, facendola divenire il primo produttore italiano di turbine idrauliche. Più in generale, gli anni che precedettero la Prima Guerra Mondiale furono un periodo favorevole per lo sviluppo economico e industriale italiano, ai quali l'affermarsi della produzione di energia idroelettrica, che cominciò ad essere definita «carbone bianco», diede un notevole contributo. Va peraltro osservato che l'affermazione delle Riva e di altre industrie meccaniche italiane produttrici di macchinari idraulici e meccanici per il settore idroelettrico (Ansaldo, De Pretto, Calzoni, ed altre) solamente nel primo dopoguerra fu completata dal sorgere di una equivalente capacità costruttiva anche nel settore elettrotecnico (generatori, trasformatori, eccetera), con l'affermarsi di costruttori italiani, quali Ansaldo, San Giorgio e Marelli, che po-

sero termine al predominio delle industrie elettriche tedesche, dando modo all'industria nazionale di sostenere in modo quasi totalmente autonomo la graduale elettrificazione del paese. Come è noto (ma il discorso meriterebbe ben più che un fugace accenno) tale sviluppo proseguì a ritmi intensi fino allo scoppio della Seconda Guerra Mondiale, per poi riprendere con decisione nei primi anni '50, basandosi quasi interamente sulle risorse idriche nazionali, mentre successivamente sarebbero stati gli impianti termoelettrici a prendere il sopravvento.

### Alberto Riva, imprenditore e cittadino

Per concludere la nostra rapida carrellata sulla storia dei primi decenni della «Riva», aggiungiamo che nel 1908 avvenne il precoce ritiro dalla società dell'ing. Monneret, e che qualche anno più tardi, nel 1914, la società, da accomandita si trasformò in società anonima, col nome di «Costruzioni Meccaniche Riva»<sup>4</sup>. Presidente e Direttore Generale restò l'ing. Riva, il quale rimase in attività nella sua azienda ancora per una decina d'anni, fino alla sua improvvisa scomparsa avvenuta il 10 maggio del 1924. Il primo dopoguerra vide un ulteriore rafforzamento della produzione di

turbine ed una progressiva contrazione, fino al completo abbandono, dell'attività commerciale nel campo dei macchinari agricoli e per l'industria alimentare.

Tale rafforzamento fu il risultato, oltre che del proseguimento della elettrificazione italiana, anche dell'ingresso nell'azienda di capitali provenienti da alcune delle principali aziende italiane di produzione di energia elettrica, in primis la stessa Società Edison, che in tal modo stabilirono una solida alleanza con il loro più vecchio e affidabile fornitore di macchine. Quanto alla vita privata ed extra aziendale dell'ing. Riva le fonti sono piuttosto avare di notizie. Vale comunque almeno la pena di ricordare che egli fu membro dei consigli di amministrazione di diverse società ed istituti bancari e che ebbe un cospicuo *cursum honorum* anche nella vita pubblica milanese.

Fu membro del «Circolo degli interessi industriali», consigliere della Camera di Commercio, e nel 1905 anche consigliere comunale. Fu inoltre nominato Cavaliere del lavoro e Commendatore della Corona. Riva fu anche membro di diverse associazioni e sodalizi cittadini, e tra i fondatori del Club Alpino Italiano e del Touring Club Italiano, del quale fu vicepresidente dal 1895 al 1906.

Proprio la rivista del Touring ne tracciava un elogio a pochi giorni dalla morte, con parole un po' enfatiche, ma che ce restituiscono qualche tratto saliente: «Industrialmente e socialmente era salito al più alto fastigio. Ma la sua modestia non ne venne scossa. Pochi avrebbero saputo uguagliare la sua gentilezza di modi, nessuno superare la sua semplicità signorile: caratteristiche che ben s'addicevano al suo aspetto fisico. Acuto osservatore, critico cortesissimo, ma franco, parco di parole, sinceramente schivo degli onori, si era sempre conciliato col rispetto di tutti anche le simpatie di quanti lo conoscevano».

Gianluca Lapini  
*Culture di Storia della Tecnologia,  
Politecnico di Milano*

4. La società ebbe una lunga vita come costruttore di turbine idrauliche e pompe di grandi dimensioni, rimanendo a lungo uno dei centri di eccellenza della grande industria meccanica italiana. Degno successore dell'ing. Riva, ed artefice del successo dell'azienda fu l'ing. Guido Ucelli di Nemi, il cui ricordo è anche legato alla fondazione del Museo della Scienza e delle Tecniche di Milano. Gli stabilimenti di via Savona rimasero in attività fino agli anni '90, quando la «Riva» fu acquistata dal gruppo tedesco Voith, il quale nel giro di qualche anno chiuse definitivamente queste storiche officine, che divennero una delle tante aree industriali dismesse della città di Milano.

### BIBLIOGRAFIA

- AA.VV.**, *Guido Ucelli di Nemi. Industriale, umanista, innovatore*, Hoepli, Milano 2011.
- L.V. Bertarelli**, *Alberto Riva*, «Le vie d'Italia», n. 7, 1924, pp. 709-710.
- G. Bigatti**, *Commercianti e imprenditori nella Milano postunitaria. Le origini della Riva (1861-1896)*, «Società e storia» anno XI, n. 39, gennaio-marzo 1988, Franco Angeli, Milano 1988.
- Giorgio Bigatti**, *La città operosa. Milano nell'Ottocento*, Franco Angeli, Milano 2000.
- B. Bezza**, *Il viaggio di istruzione all'estero di Giovanni Battista Pirelli*, in *Annali di Storia dell'Impresa*, vol. I, Franco Angeli, Milano 1985.
- S. Calabrò** (a cura di), *Dal Politecnico di Milano protagonisti e grandi progetti*, Edizione a cura dell'Associazione Laureati del Politecnico di Milano, Milano 2003.
- G. Mori** (a cura di), *Storia dell'industria elettrica in Italia. Le Origini, 1882-1914*, Editori Laterza, Roma-Bari 1992.
- C. Pavese**, *Cento anni di energia. Centrale Bertini 1898-1998*, Edizione a cura di Edison, Milano 1998.
- F. Polese**, *Alla ricerca di un'industria nuova*, Marsilio, Venezia 2004.
- C. Sicola**, *125 anni per l'energia*, Arcadia Edizioni, Milano 1988.
- G. Ucelli**, *La Riva 1861-1951*, Alfieri & Lacroix, Milano 1952.
- G. Ucelli**, *La Riva in cento anni di lavoro*, Alfieri & Lacroix, Milano 1961.

# Lungimiranza politica e bisogni industriali all'origine di modelli di scuole tecniche d'avanguardia

*Guglielmina Rogante*

IL CASO DELL'ISTITUTO D'ARTI E MESTIERI DI FERMO E DELLA SCUOLA INDUSTRIALE DI VICENZA (1861-1878).  
 RELAZIONE TENUTA AL CONVEGNO *SCIENZA, TECNICA E INDUSTRIA NEI 150 ANNI DELL'UNITÀ D'ITALIA*  
 PRESSO LA FONDAZIONE MICHELETTI DI BRESCIA<sup>1</sup>

**R**icostruire le origini dell'Istituto d'Arti e Mestieri di Fermo (1861) e della Scuola industriale di Vicenza (1878), tra loro unite da un fortunato concorso di circostanze e di personaggi, ci restituisce un importante paragrafo di storia della società e della cultura tecnica postunitaria. I due istituti, voluti per esigenze diverse dal primo Sindaco unitario di Fermo, il marchese Ignazio Trevisani, e dall'industriale Alessandro Rossi, ma ispirati al medesimo fine didattico, rendono testimonianza di quanto il pensiero liberale abbia dato valore al «sapere applicato», molto spesso privilegiandolo sul «sapere teorico», come chiave del «progresso» della nazione. Nel nuovo corso storico, allorché le tradizionali palestre del «saper essere» cominciavano ad essere affiancate da moderne officine del «saper fare», le due scuole di Fermo e Vicenza sono espressione di una avanguardia coraggiosa e incoraggiata dal governo. I fondatori, benché personaggi minori nel panorama nazionale, si distinguono per la lucida consapevolezza di operare dentro un passaggio epocale, non meno di un Brioschi, che nel '63 a

Milano apriva L'Istituto Tecnico Superiore (il futuro Politecnico) volendo dare il necessario complemento all'Accademia scientifico-letteraria.

## **A Fermo una moderna scuola tecnica per la nazione**

Anche nella città di Fermo è l'anno 1863 quando il Sindaco Trevisani annuncia in Consiglio Comunale l'imminente avvio di un'opera che egli sente come la sua creatura e il suo dono risorgimentale alla nazione: la «trasformazione» dell'«Opera Pia Montani», un ricovero-avviamento alle arti meccaniche eretto per i

diseredati nell'antico regime, in un moderno Istituto di Arti e Mestieri per le Marche. Già dagli anni '40 nel panorama italiano di scuole di arti e mestieri se ne contavano numerose e differenti, dalla milanese Società d'Incoraggiamento d'Arti e Mestieri fondata da Enrico Mylius e cara a Cattaneo, alla Scuola d'Arti e Mestieri di Biella, voluta dai Sella a favore dei propri opifici tessili, al Corso di Meccanica e di Chimica Applicata sancito a Torino da un regio brevetto.

Ma l'Istituto di Fermo, così come viene illustrato, ha i caratteri di una più compiuta e organica realizzazione e, so-

**Officine dell'Istituto di Fermo (cartolina- archivio Montani)**



<sup>1</sup> 24 gennaio 2011



**Officina Meccanica  
dell'Istituto di Fermo  
(Archivio Montani)**



prattutto, è unico nel panorama nazionale, perché voluto secondo i canoni della scuola tecnica europea. Ha infatti la rara prerogativa, questo progetto fermo, di essere stato importato direttamente da una Francia disseminata di *Écoles d'Arts et Métiers*, da Aix en Provence ad Angers, a Chalons, tutte irradiate da quel faro della ricerca scientifico-applicativa e della divulgazione popolare che era il *Conservatoire d'Arts et Métiers* di Parigi, diretto dall'ingegnere Arthur Morin. Proprio il Morin nel '62 aveva redatto i programmi per le scuole tecniche del Secondo Impero. La volontà di realizzare a Fermo un Istituto moderno degno della nuova nazione è un vanto del Sindaco che con l'Amministrazione Comunale ha la gestione della scuola:

*«Quest'Istituto d'Arti e Mestieri sotto la nuova trasformazione si allarga ad una importanza nazionale. Lo scrivente fu di parere che oramai che eravamo privilegiati di avere nella nostra Città un Istituto di cui mancano anche le capitali più importanti, bisognava tentare un colpo ardito e levarlo dalle grettezze provinciali. Soltanto da un Istituto all'estero, potevano levarsi le persone capaci ed sperimentate per organizzare il nostro, sotto il nuovo concetto. Fu allora che ci rivolgemmo a Parigi... al Sig. General Morin (che ha una reputazio-*

*ne europea) capo del Conservatorio Imperiale d'Arti e Mestieri di Parigi, il quale assai benevolmente corrispondendo alla nostra fiducia... ci ha presentato due direttori di una capacità e di una attività piuttosto unica che rara».*

I due direttori inviati dal Morin sono Ippolyte Langlois, giovanissimo allievo da lui aveva impiegato nella Sala Macchine del Conservatorio, e il più maturo architetto Ernest Hallié, esperto in costruzioni di officine.

Ne viene una riflessione immediata: che questo oscuro Conte Trevisani, primo sindaco unitario di una città decentrata rispetto ai centri politici e produttivi, e soprattutto ancora invischiate dentro pesanti retaggi di ancien regime (le proprietà terriere erano parimenti divise tra aristocrazia e clero, e solo un decimo di esse apparteneva alla borghesia e a piccoli coltivatori; una sola iniziativa imprenditoriale era stata degna di nota: una «raffineria degli zuccheri» che, pur avendo adoperato tecniche e personale dalla Francia, aveva presto chiuso i battenti), possa essere paragonato a un piccolo Cavour locale. La volontà di dover governare la propria città come una piccola patria da armonizzare con gli ideali e i programmi della grande patria («la

città deve vivamente caldeggiare tutto ciò che può provocare il risorgimento della patria» si trova scritto in un Verbale Comunale), la persuasione per un progetto tecnico visto come importante tessera della cultura della nazione e la fede nel progresso come «leva» per il processo unitario, fanno dell'operato di Trevisani l'espressione di un governo ispirato da una profonda visione nazionale. Sempre agli Atti Comunali si legge: «L'Istituto quale fu immaginato presenta caratteri così splendidi e lusinghieri che nulla di meglio potrebbe bramare questa nostra patria. [...] Milano ne possiede uno, che crediamo sia il migliore di tutti.

Portiamo quindi opinione quello potersi prender a norma per coordinare il nostro». Ovunque si coglie l'eco dei padri della nazione: dal politecnico Cattaneo all'europeo Cavour.

Del resto la biografia di Trevisani non lo descrive chiuso dentro il breve perimetro della municipalità locale. Egli vanta un passato di partecipazione attiva al movimento risorgimentale: dall'essere stato volontario a Cornuda sul Piave, dove si inaugurava l'epopea risorgimentale, alla carica di deputato alla Costituente Romana. Poi con la restaura-



**Sala Macchine della Scuola industriale di Vicenza (Archivio storico dell'Istituto Tecnico Industriale «A. Rossi»).**

zione, lui che alla passione civile univa quella per le scienze e le loro applicazioni, aveva scelto nell'esilio libertà e più ampi orizzonti culturali, prima a Firenze, da dove aveva invitato i sonnolenti liberali rimasti in patria a «distruggere quella nostra mortale malattia» che porta il nome di «spirito municipale» (lettera a Giuseppe Fracassetti), poi, a Parigi, dove aveva subito il fascino della cultura politecnica, divulgata dal Conservatorio d'Arti e Mestieri in modi così coinvolgenti, con lezioni serali e domenicali, tanto da diventare patrimonio popolare.

### **Il modello francese per esser pari all'Europa**

Guardare lontano, uscire dalla piccola patria per costruire la grande patria, aprire le porte della patria ai modelli europei è la visione politica che Trevisani applica al governo della propria città. Scrive in una lettera del 1868 al collega parlamentare Alessandro Rossi, futuro promotore della Scuola Industriale di Vicenza: «Ella ha ben compreso il vero iscopo dell'Istituto di Fermo.

Vissi qualche tempo a Parigi ove frequentava quasi quotidianamente, Il

Conservatorio d'Arti e Mestieri. Fra i sogni ch'io faceva per la mia patria, quello della creazione di un Istituto di quel genere, era sempre a capo di ogni mio pensiero. E potei effettuarlo.

La mia creazione emancipa l'Italia dal bisogno di ricorrere eternamente allo straniero!».

Il politico fermano, dalla periferia della nazione, condivide con intellettuali di grande levatura l'idea che la nascente nazione ha bisogno di moderne strutture - «cantieri navali», «strade ferrate», manifatture, - ma soprattutto che per la loro realizzazione e conduzione necessitano maestranze specializzate.

La politica sposta il centro d'interesse dal tema del potere al tema del progresso. È il progresso la fonte della libertà e della prosperità nazionale. Perciò a Fermo la Scuola di Arti e Mestieri è pensata come *ouverture* ai tempi nuovi, per il territorio - è un Istituto per le Marche - e per la nazione. Per questo la scelta di non duplicare i generici corsi tecnici governativi, ma di praticare le vie dell'avanguardia. Perciò sono stati chiamati i due ingegneri della scuola del Morin, per realizzare un complesso organico che associasse studio teorico,

esperimenti e apprendistato in officina. Ma anche l'atto di nascita dell'Istituto di Fermo aveva avuto un crisma unitario. Il Decreto attuativo n. 743, emanato l'8 gennaio 1861 dal Governatore straordinario Lorenzo Valerio, inviato dal Governo a operare per le Marche appena annesse, che ratificava la «trasformazione» della vecchia Opera Pia, era frutto dell'interesse del Valerio per l'istruzione popolare, ma anche di una appassionata sollecitazione dei politici fermani presso il ministro Mamiani, inviata a tamburo battente all'indomani dell'annessione. Tra Fermo, Torino e Ancona il sogno della politica locale di una scuola politecnica incontra la volontà del governo di fondare la nascente nazione su basi culturali diversificate a garanzia della formazione per ogni classe sociale e del progresso dello stato.

Il Decreto recita che a Fermo debba sorgere, una «scuola pubblica e gratuita di Arti e Mestieri principalmente fabbrili», «a vantaggio di tutte le Provincie delle Marche», che dovrà riflettere i nuovi «concetti» industriali seguendo il modello delle scuole di «applicazione» con l'obbligo di corsi di «disegno lineare», di «meccanica applicata alle arti» e «disegno di macchine», perché - è scritto - «il Governo nazionale non teme il sapere, anzi lo ama e lo favorisce».

La centralità del sapere, soprattutto di quel sapere che, come vuole Cattaneo, «collega le rivelazioni della scienza» con «le molteplici fila delle umili fatiche dell'officina, elevandole a insolita dignità», è concetto ripetutamente declinato. Ovunque si parla di «libertà» raggiungibile con l'esercizio «di un sapere effet-

tivo, verace e fecondo di applicazione immediata», perché è questo sapere a procurare «agiatezza» e «bellezza».

### Una scuola-officina

Queste in dettaglio le innovazioni introdotte dal progetto Langlois. Innanzitutto programmi che introducono l'applicazione della Organisation de l'enseignement Industriel dettata dal Morin nel '62 per le scuole di Francia e affidata a Langlois «di buon grado». Poi grandi officine industriali per l'apprendistato degli allievi del tutto simili a «quelle che si trovano in tutti i grandi opifici di macchine, nelle fabbriche delle rotaie di ferro, negli arsenali, cioè le officine dove il ferro, il legno e l'ottone si lavorano sotto le forme usate in meccanica». Se ne prevedono quattro con un sistema coordinato di lavorazione per cui «le macchine si compongono e si portano a compimento» dopo che «i pezzi sono stati lavorati dalle precedenti officine». A una simile struttura consegue naturalmente il metodo dell'alternanza scuola-lavoro. Le ore centrali, piene di sole e di energia dei giovani, vanno spese in officina; quelle iniziali e finali del giorno vanno dedicate allo «studio teoretico».

Le iscrizioni sono aperte ai giovani della regione, ma «eziandio a coloro che volessero accorrervi dalle altre province italiane ed estere», mandati dai comuni e dalle società industriali, affinché si realizzi l'auspicio che una tale costosa opera serva la prosperità della nazione. A fine '64 l'ingegnere parigino può con soddisfazione relazionare al Comune sul suo istituto, dove «la teoria e la pratica si prestano un mutuo e potente soccorso per isviluppare la intelligenza dell'allunno», per rispondere a un mondo dove «il progresso va, senza fermarsi, con una rapidità quasi incredibile», con quattro moderne officine con 120 posti, luminose e dotate di vasti cortili; con gabinetti di fisica, di chimica e con, in ag-

giunta ai corsi di meccanica applicata, «scuole di disegno» e di «agronomia» con liberi uditori. Gli insegnamenti scientifici teorici sono l'economia industriale, l'aritmetica, l'algebra e la geometria, la meccanica, la fisica e la chimica, tutti con l'obbligo d'essere diretti alle applicazioni trovando sviluppo nelle discipline dell'agrimensura, del tracciamento delle costruzioni delle strade, nel disegno industriale e architettonico, nelle costruzioni delle macchine e dei motori.

### L'industriale Rossi e l'esportazione del modello

La scuola dovette agire un autentico richiamo nazionale, se nel '68 si contavano allievi provenienti «dai punti più opposti d'Italia: Schio, Taranto, Savona, Torino, mandati dagli alunni delle scuole francesi stabiliti in Italia e conoscitori della utilità degli studi teorici-pratici».

È da questo afflusso nazionale di allievi che nasce, a partire dal 1865, una molto importante relazione tra il Sindaco di Fermo, Langlois e l'industriale e senatore Alessandro Rossi di Schio. Sarà questa amicizia intellettuale e politica a concorrere, nel '78, alla nascita di una seconda scuola tecnica su modello fermano, la Scuola Industriale di Vicenza.

La scuola della «Nuova Italia», perché figlia, questa di Vicenza, non della politica, ma dell'intelligenza imprenditoriale, benché alleata con una sapiente politica locale. Al suo nascere essa si avvale del generoso contributo di 50.000 lire fornito dal Rossi e di un pari contributo della Provincia e del Comune.

Per venire ai fatti, l'industriale Rossi aveva inviato a studiare a Fermo alcuni suoi giovani promettenti, lui che già sperimentava macchine e manodopera d'oltralpe. Dell'Istituto aveva visto i prodotti alla Esposizione di Parigi del '67 e col collega parlamentare Trevisani teneva una corrispondenza su temi industriali. Nel 1876 aveva visitato l'Istituto e ne era

rimasto impressionato, al punto da indicarlo come modello scolastico al Congresso fiorentino del luglio '77 dove convennero numerosi delegati provinciali chiamati dal Governo a discutere sulle prospettive dell'istruzione tecnica.

Fu il Rossi in quel Convegno, presieduto dal concittadino Fedele Lampertico, a sostenere la necessità che accanto agli Istituti governativi dediti a fornire un'istruzione troppo generale fossero «promosse le scuole speciali teorico-pratiche e particolarmente le scuole aventi a scopo le applicazioni meccaniche destinate a formare capimastri dell'industria». Un tale appassionato appello preludeva al suo progetto maturato lungo un decennio di fitta corrispondenza coi fermani e spinto dal bisogno di manodopera specializzata per il suo opificio.

Del settembre '77 è la sua ampia e articolata *Proposta per l'istituzione di una Scuola Industriale a Vicenza*, dove scrive che la nazione non ha bisogno di una scuola che insegna «agronomia senza arnesi, botanica senza orti, mineralogia senza miniere, chimica senza laboratori, disegno senza modelli, meccanica senza officine», ma di modelli moderni come

Alessandro Rossi, olio su tela 1877







**Orario giornaliero dell'Istituto di Fermo, poi adottato dalla Scuola di Vicenza (Archivio Montani)**

le scuole francesi e il collaudato Istituto di Fermo, sicuro faro per superare l'empasse della scuola tecnica governativa. È lì che si impartisce «un insegnamento semplice e utile agli uomini del lavoro», quella nuova classe popolare pronta ad «abbandonare le professioni subalterne» e a darsi ruolo e dignità umana con la qualità del lavoro. Da industriale e da politico di una nazione che si va edificando Rossi vede nella futura scuola di Vicenza la scuola «del nord d'Italia»; pensa a quel-

la di Fermo come alla scuola del «centro», in attesa che «a complemento se ne fondi una nel mezzogiorno».

Garanzia del successo potrà solo essere un «programma libero», con la giusta alternanza di insegnamento teorico e pratico, e la libera scelta di un direttore che ne garantisca l'attuazione scegliendo gli insegnanti in tutta libertà.

La scuola industriale di Vicenza, inaugurata nel 1878, riproduce quasi del tutto il canone fermano, avendola l'impre-

ditore preparata in ogni dettaglio per via epistolare con Langlois: corso preparatorio e corso superiore; le medesime discipline di Fermo: la Meccanica teorico-pratica, il Disegno e la dimostrazione di macchine, fisica e chimica applicate, economia industriale. Al terzo e quarto anno, in ordine a modalità di lavoro che prevedono dislocazioni e viaggi, lo studio in italiano e in francese; un quadro orario che è una *full immersion* nello spazio scuola-lavoro dalle cinque e trenta del mattino alle nove di sera, con le prime e ultime ore del giorno dedicate a studio e lezioni teoriche, e al centro, dalle 10,30 alle 17,30 l'apprendistato in officina. Unica variante al progetto e ai desideri dell'industriale vicentino, la persona del direttore. Rossi voleva che Langlois lasciasse Fermo per Vicenza o accettasse una condirezione. Fu deluso. Le ragioni e le opportunità materiali nulla poterono sulle ragioni del cuore e dell'affezione.

Guglielmina Rogante  
Università Cattolica di Milano,  
Centro di ricerca «Letteratura e Cultura  
dell'Italia Unita»

## BIBLIOGRAFIA

**H. Langlois**, *Istituto d'Arti e Mestieri di Fermo. Resoconto morale*, tip. Paccasassi, Fermo 1865.

**A. Rossi**, *Proposta per la Istituzione di una Scuola Industriale a Vicenza. Lettera del senatore Alessandro Rossi ai suoi colleghi del Consiglio provinciale*, Tip. Prosperino, Padova 1887.

**E. Decleva, C. G. Lacaita, A. Ventura** (a cura di), *Innovazione e modernizzazione in Italia tra Otto e Novecento*, Franco Angeli, Milano 1995.

**G. Rogante** (a cura di), *I.T.I. Montani Fermo. Scuola tecnica e società moderna*, Cardini, Firenze 2004.

# Appunti per uno studio del *Disgelo* e della sua ricezione in Italia

Maurizia Calusio

Grazie agli studi avviati negli ultimi vent'anni, il quadro letterario del Novecento russo si è finalmente potuto completare con l'analisi della letteratura concentrazionaria, del Dissenso e dell'Underground – fenomeni e movimenti passati sotto silenzio, per evidenti ragioni politiche, fino quasi agli anni novanta. Mancano tuttavia ancora oggi opere di ampio respiro dedicate al Disgelo, che segnò la rinascita letteraria nel paese e che è all'origine della letteratura libera, non ufficiale, nata nell'Urss nella seconda metà del secolo.

Molti autori del Disgelo avevano combattuto al fronte durante la Seconda guerra mondiale (la Grande guerra patriottica nella denominazione ufficiale), e l'esperienza della sofferenza, della morte, della sventura nazionale, come pure del rinnovato slancio collettivo in senso non ideologico ma profondamente umano, li aveva trasformati anche come scrittori. Durante la guerra, ufficiali e soldati sovietici avevano inoltre visto con i propri occhi l'Europa occidentale, dopo un isolamento assoluto imposto per decenni, e anche questo elemento (nonostante il feroce controllo sulla cultura, tra il 1946 e la morte di Stalin) ebbe profondi riflessi in letteratura. I limiti cronologici del Disgelo sono generalmente fissati dagli storici nel decennio compreso tra la morte di Stalin (1953) e la deposizione di Chruščev (1964). La nuova fase letteraria, nella quale cominciarono a essere trattati nuovi temi e si incrinò parzialmente

l'onnipotenza della censura, pur nel permanere di rigide imposizioni e divieti, si sviluppò per "ondate" di temporaneo "disgelo" (il russo *ottepel'* indica propriamente l'innalzamento della temperatura che si verifica nella stagione fredda, con conseguente scioglimento della neve e del ghiaccio, mentre il disgelo primaverile è *ottaivanie*), bruscamente interrotte da nuove "gelate". Vi furono in effetti tre ondate di Disgelo, che fecero seguito ad avvenimenti politici capitali, ovvero: la morte di Stalin, nel 1953, il XX Congresso del partito, nel febbraio 1956, e il XXII, nel 1961.

## Le origini

Nell'ambito della critica sovietica, in particolare di quella teatrale (giacché i teatri erano vuoti, nonostante venissero scritte e rappresentate opere perfettamente corrispondenti alle direttive del partito) sin dal 1952 si era avviata una polemica intorno alla qualità dei testi pubblicati e rappresentati. Con la morte di Stalin, nel marzo 1953, il dibattito subì un'accelerazione. In ottobre apparve in "Znamja" (La bandiera) un articolo di Il'ja Erenburg dedicato, come recitava il titolo, al *Lavoro dello scrittore*. L'autorevole romanziere e pubblicista, da decenni "ambasciatore" all'estero della cultura sovietica, due volte insignito del premio Stalin, massimo riconoscimento letterario nazionale, citava qui i nomi di Hemingway e Proust, autori inaccessibili al lettore sovietico, e ricordava che era impossibile scrivere su commissione



(ma il realismo socialista prevedeva che gli scrittori si attenessero rigorosamente al mandato sociale del partito e raffigurassero la realtà "nel suo divenire rivoluzionario", secondo la formula *ždanoviana*). In effetti già nel 1951, parlando agli studenti dell'Istituto Gor'kij di letteratura, Erenburg aveva sostenuto che gli scrittori non possono limitarsi a essere "ingegneri di anime" (formula staliniana) e a descrivere i processi produttivi: "il lettore è cresciuto, cerca nei libri non solo la raffigurazione esteriore delle cose ma sentimenti profondi, pensieri, vuole che una grande epoca abbia una grande letteratura".

Dapprima il Disgelo si manifestò soprattutto nelle polemiche letterarie, in articoli e saggi pubblicati nelle riviste, tra

le quali ebbe un ruolo di primissimo piano il “Novyj mir” (Il mondo nuovo), diretto dal poeta A. Tvardovskij. Nelle sue pagine, nel dicembre 1953 apparve un saggio di V. Pomerancev destinato a fare scalpore. Vi si sosteneva l’esigenza della *Sincerità in letteratura*:

*La sincerità – ecco di cosa difettano, a mio avviso, certi libri e certe pièce. (...) La mancanza di sincerità non è necessariamente menzogna. Manca di sincerità anche l’affettazione. (...) Da dove è potuta penetrare nella nostra letteratura la mancanza di sincerità? Molte sono le cause. Un ruolo lo ha probabilmente avuto la frequente tendenza a far passare per esistente ciò a cui si aspira.*

Pur senza contestare i dogmi del social-realismo, Pomerancev attaccava la “laccatura” della realtà prodotta dal tardo stalinismo a partire dal 1946, l’anno del richiamo all’ordine ferreo della disciplina di partito, guida unica anche nelle arti, da parte di A. Ždanov, esecutore in campo letterario della volontà staliniana. La reazione all’articolo di Pomerancev non si fece attendere, nella stampa e nell’Unione degli scrittori. Ma con la morte del “padre dei popoli” la repressione si era attenuata, la censura appariva meno onnipotente, e tra il ’53 e il ’54 furono pubblicati ancora articoli di tenore simile a quelli di Erenburg e Pomerancev (inclusi quelli di celebri musicisti come Chačaturjan e Šostakovič), che propugnavano il diritto all’indipendenza e all’originalità artistica.

Ai saggi fecero seguito le prime prose che, pur iscrivendosi negli stretti limiti del lecito, mostravano elementi di novità: sebbene il canone sancito nel primo congresso degli scrittori sovietici del 1934 non venisse posto apertamente in questione, se ne discuteva con una libertà che, pur limitata, era impensabile solo qualche anno prima. Il Disgelo rappresentò dunque innanzitutto una tregua dopo l’oppressione ideologica dell’epoca staliniana, quando gli scrittori e i poeti

che non si uniformavano al mandato del partito venivano messi al bando, ridotti al silenzio, internati nei lager, uccisi in quanto “antisovietici” e “nemici del popolo”.

Nell’aprile 1954 “Znamja” pubblicò il romanzo breve di Il’ja Erenburg *Il disgelo*. Il titolo riprendeva il termine impiegato un secolo prima dal pensatore russo Aleksandr Herzen per definire il nuovo clima di attese politiche e sociali creatosi alla morte di Nicola I. E con questo fortunato termine si definirà l’intero periodo della letteratura sovietica che *Il disgelo*, romanzo peraltro molto modesto, inaugurava, presentando al lettore nuovi temi, fino ad allora tabù: l’amore, la critica ai burocrati, la riflessione sul talento artistico...

Nel dicembre 1954 si tenne, a vent’anni di distanza dal primo, il secondo congresso degli scrittori. Vennero riaffermate le linee post-belliche del partito, ždanoviane e staliniane, sui compiti della letteratura. Nessuno mise in dubbio l’osservanza del canone socialrealista, ma per la prima volta si dibatté pubblicamente, per la prima volta dal 1934 vi fu una discussione su come il Partito dovesse guidare la letteratura, e su cosa fosse il socialrealismo.

Tvardovskij, nel frattempo, era stato costretto a lasciare la direzione di “Novyj mir”. Il comitato centrale del partito giudicava “contraria all’ideologia del comunismo in letteratura” la posizione assunta dalla rivista sotto la sua guida.

### La memoria

Ma un pur debole processo di liberalizzazione era stato avviato, e nuovi importanti segnali di novità si registrano anche nel 1955, come l’annuncio della pubblicazione di una raccolta delle opere di Dostoevskij, nonché dei solenni festeggiamenti previsti in occasione del 75esimo anniversario della sua morte (1957). Il ritorno dei classici proibiti,

come degli autori novecenteschi “riabilitati” (un altro dei termini chiave del decennio) costituisce uno degli aspetti rilevanti del Disgelo: oltre a Dostoevskij, si poté tornare a leggere, tra gli altri, Esenin e Babel’, le cui opere giacevano nelle inaccessibili sezioni speciali delle biblioteche, e autori che avevano lasciato il paese dopo il colpo di stato dell’ottobre 1917, come Marina Cvetaeva, Ivan Bunin...

Uno dei tratti caratteristici del Disgelo, in particolare a partire dagli anni sessanta, è la riscoperta del passato pre-rivoluzionario. Enorme successo ebbero le memorie di Erenburg, *Uomini. Anni. Vita*, pubblicate a partire dal 1961 in “Novyj mir”, sulle quali si modellò il nuovo “canone” culturale sovietico. Erenburg, che era a lungo vissuto nella Parigi di inizio secolo, rievocava vicende e nomi di autori occidentali fino ad allora sconosciuti in Unione sovietica, quando non proibiti, artisti come Picasso, Modigliani, e tornava a parlare di una Russia dimenticata:

*Su cento persone con cui ho parlato ieri, sì e no una ricorda ancora la Russia prerivoluzionaria: per i cinquantenni, senza parlare dei più giovani, l’ordinamento sovietico non è un’idea della quale si può discutere, non è il programma di un partito, bensì la forma naturale della società.*

Tuttavia soltanto la circolazione clandestina di testi manoscritti e dattiloscritti – un fenomeno chiamato Samizdat (autoeditoria, calco di Gosizdat, sigla delle Edizioni di Stato), che inizia a diffondersi proprio durante il Disgelo – consentirà ai lettori russi di conoscere senza censure le voci dei molti poeti e scrittori riabilitati post mortem, o costretti al silenzio dagli anni del Terrore, o emigrati dopo il 1917.

### L’anno decisivo

Il 1956 si aprì col XX congresso del Partito; Chruščev denunciò, nel celebre rap-



porto segreto, il “culto della personalità” di Stalin e i crimini da lui commessi. In ambito letterario, fu l’anno del clamoroso successo del romanzo *Non di solo pane*, pubblicato da V. Dudincev in tre puntate nelle pagine di “Novyj mir”. Osservò un lettore d’eccezione, il grande romanziere Vasilij Grossman:

*Ho letto Dudincev (...) – un bel lavoro, coraggioso. I rapporti tra gli uomini (d'affari) sono quelli reali. È una cosa molto importante, visto che la letteratura ha perduto l'abitudine di raccontare i rapporti reali tra gli uomini. I rapporti personali – l'amore, l'amicizia – sono scritti male. Ma almeno ci sono quelli d'affari. Sono vive le figure degli impiegati, dei funzionari, degli scienziati. Il punto non è giudicare il talento, ma definire il genere letterario, vale a dire: pari o dispari, nero o bianco, fandonie o verità. Non sono fandonie. E che il talento non sia grande, è già un'altra questione. Sarà interessante occuparsene quando di lavori come questo – realistici – ce ne saranno molti. Per il momento vorrei rallegrarmi del fatto che nelle praterie sono apparsi i primi scricchiolanti carri di coraggiosi pionieri. Bravi, e tanti auguri.*

In generale, tranne poche, felici eccezioni, pressoché tutte le opere scritte e pubblicate in questi anni si distinsero per essere “ancora lontano dall’arte, ma più vicino alla verità”, come ebbe a osservare Carlo Bo, recensendo nel 1961 il romanzo *Kira Georgievna* di Viktor Nekrasov, apparso in traduzione italiana. (Osserviamo per inciso che la nostra editoria fu attentissima al Disgelo; in particolare Einaudi, Feltrinelli ed Editori riuniti, come anche Mondadori, pubblicarono tutte le opere e gli autori di rilievo, talvolta contemporaneamente con diverse traduzioni degli stessi titoli). Nel clima di generale ottimismo vennero avviate traduzioni di autori stranieri (Hemingway, in particolare) e pubblicazioni di nuove riviste, come “Inostrannaja literatura” (La letteratura straniera). Apparve l’antologia poetica *Den’ poezii* (Il giorno della poesia), che conteneva

**Nikolai Timkov,  
Inverno russo  
(1969).**



liriche di oltre cento poeti, liriche spesso di carattere soggettivo, addirittura modernistiche, impensabili per il canone socialrealista.

Sempre nel 1956 vennero dati alle stampe i due primi volumi (resteranno gli unici) dell’almanacco *Literaturnaja Moskva* (Mosca letteraria), una delle più notevoli pubblicazioni del decennio. Il secondo volume, in particolare, presentava racconti e saggi destinati a fare scalpore, insieme agli inediti di Marina Cvetaeva curati da Erenburg. Il primo volume era apparso nell’estate, e pur contenendo versi di Achmatova e una prosa di Pasternak, non aveva destato l’attenzione della censura. Furono invece aspramente contestati molti dei lavori presentati nel secondo volume, in particolare il saggio di A. Kron, *Note di uno scrittore*, che analizzava con severità le conseguenze dello stalinismo sulla letteratura e la drammaturgia, e i racconti *Le leve* di A. Jašin, e *Viaggio al paese natale* di N. Ždanov, che raffiguravano in termini negativi – fatto inaudito – la campagna collettivizzata. Proprio la “prosa delle campagne” darà esiti interessanti negli anni sessanta (seppure con inclinazioni nazionaliste, quando non addirittura antisemite in alcune voci), allontanandosi dal real-socialismo che enfatizzava l’idea del dominio dell’uomo sulla natura.

Il secondo volume di *Literaturnaja Moskva* apparve in dicembre, dopo che i carri armati sovietici avevano represso l’insurrezione ungherese a Budapest: “un superamento del ‘culto’ che non si limitò alle ‘armi della critica’, ma, di fronte alla resistenza del potere, passò alla ‘critica delle armi’” (V. Strada). Finiva così la seconda, breve ma decisiva ondata di Disgelo. Scrive Vittorio Strada:

*Lo spiraglio aperto [per gli scrittori sovietici] in quell’anno sulla verità della loro stessa storia e società era il più grande che essi avevano potuto avere. Eppure si trattava soltanto di uno spiraglio: e poi tutto venne richiuso. Ma quel poco di verità, e di ricerca della verità, e di sincerità, e di disgelo, e di volontà di non vivere di solo pane, quel soffio di speranza che il 1956 diede ai russi e a tanti altri nel mondo non può essere dimenticato.*

### L’ultima ondata

Nel 1957 esplose il caso Pasternak, con la pubblicazione, in Italia, del romanzo *Il dottor Živago*, che ebbe un successo internazionale senza precedenti. L’anno successivo uno degli ultimi classici russi viventi, a lungo costretto al silenzio, si vide assegnare il Premio Nobel. In patria venne accolto come un “Nobel all’anticomunismo”: Pasternak fu costretto a rinunciare, venne accusato di tradimento, escluso dall’Unione scrittori, minacciato

di espulsione dall'Urss; sarebbe morto un anno e mezzo dopo.

Ma, scrive E. Etkind

*lo stesso Chruščëv, e con lui il partito, oscillavano tra "la città di Sì e la città di No", tra il denunciare Stalin e il pensiero della "tragedia" staliniana, tra l'umiliazione di Pasternak e la glorificazione di Tvardovskij e Solženicyn, tra i sarcasmi rivolti contro lo scultore Ernst Neizvestnyj e la costruzione, voluta dallo stesso Chruščëv, di un monumento funebre allo stesso Neizvestnyj.*

Così il disgelo non venne del tutto meno. Nel luglio 1958 in piazza Majakovskij, a Mosca, fu inaugurato un monumento al poeta tribuno della rivoluzione nella vulgata sovietica: Vladimir Majakovskij. Subito dopo le letture ufficiali, intorno al "Majak" (abbreviazione del nome del poeta, ma anche "faro", in russo) i giovani moscoviti cominciarono a riunirsi spontaneamente per leggere versi non di autori ufficiali ("i versi pubblicati suscitano alla sola vista sbadigli e nausea – la gente ha fatto indigestione di brutti versi" scriveva Anna Achmatova nel 1960), ma di poeti proibiti dalla censura. E i propri.

Coincide col Disgelo l'esordio di una nuova generazione poetica (Evtušenko, Voznesenskij, Achmadulina) nella cui lirica scompaiono i toni ottimistici e la fedeltà cieca agli ideali comunisti. Risuonano in loro note amare, una nuova precisione, la quotidianità irrompe nei versi. Scrive Etkind:

*Di questo "gruppo" di tre membri, ciascuno ha creato il proprio "uomo contemporaneo", che in un modo o in un altro si opponeva all'homunculus dell'era staliniana; la coscienza straziata di Evtušenko, la ribellione all'era della scienza e della tecnica di Voznesenskij, la totale atemporalità della Achmadulina faranno da base a una nuova filosofia della persona umana,*

*che supererà sempre più chiaramente il retrogrado marxismo sovietico e sarà approfondita nei drammi e nelle prose degli anni Settanta e Ottanta.*

Anche i giovani prosatori che esordiscono in questi anni, raccolti intorno alla rivista "Junost'" (Gioventù), riflettono essenzialmente su un tema fino a pochi anni prima impensabile: la ricerca di sé, del proprio destino.

La pubblicazione simbolo dell'ultima ondata del Disgelo, il vertice artistico di un decennio di relativa liberalizzazione è il romanzo breve di Aleksandr Solženicyn *Una giornata di Ivan Denisovič* (1962), la prima opera che affrontava apertamente il tema del lager, pubblicata con l'autorizzazione dello stesso Chruščëv in "Novyj mir", alla cui direzione, dal 1958, era tornato Tvardovskij. Grossman, che come moltissimi lettori ne rimase folgorato disse a un amico che ne avrebbe conservato le parole (S. Lipkin):

*Capisci, all'improvviso, lì, nell'oltretomba, nel marciame della galera, nasce uno scrittore. E non semplicemente uno scrittore, ma un grande talento, un talento maturo. Chi qui da noi è alla sua altezza?*

Di lì a poco il Disgelo avrebbe avuto fine. Ricorderà lo stesso Solženicyn nei suoi "saggi di vita letteraria" pubblicati in Francia nel 1975 con il titolo *La quercia e il vitello*:

*Tvardovskij pubblicò il racconto con undici mesi di ritardo e adesso è facile rimproverargli di non avere avuto fretta. (...) Quando il mio racconto era appena giunto in redazione, Nikita [Chruščëv] stava scagliando tuoni e fulmini contro Stalin (...) e il racconto di una vittima gli avrebbe fatto assai comodo. Se allora, sullo slancio del XXII Congresso, il mio racconto fosse stato pubblicato, il chiasso antistaliniano sarebbe riuscito ancora meglio ... Se avessimo pub-*

*blicato allora, due o tre mesi dopo il congresso, anche il capitolo su Stalin ... la letteratura avrebbe potuto accelerare la storia. Ma non lo fece.*

Chruščëv venne rimosso nel 1964, lo stesso anno in cui fu processato per parassitismo il giovane poeta Josif Brodskij; due anni più tardi sarà la volta di Andrej Sinjavskij e Julij Daniel', condannati per "agitazione antisovietica e propaganda" (avevano pubblicato all'estero alcuni racconti). Per la letteratura sovietica si aprirà una nuova fase, quella del Dissenso, che non potrà trovare espressione nell'editoria ufficiale.

### La ricezione in Italia

Salvo isolate eccezioni tra le due guerre, la produzione letteraria russa e sovietica arrivò sempre in Italia con un certo ritardo. Durante il Disgelo, per la prima volta, moltissimo di ciò che veniva pubblicato nell'URSS fu invece immediatamente tradotto.

Tuttavia la lettura di queste opere fu largamente condizionata da considerazioni politiche. Non va poi dimenticato che i lettori occidentali avevano una conoscenza forzosamente parziale della letteratura russa del Novecento. Solo dalla metà degli anni sessanta, dunque con la fine del Disgelo, avrebbero iniziato a essere tradotti e studiati in Occidente gli scrittori repressi dopo il 1917, quelli che in gran parte furono riabilitati durante il Disgelo, e che il Samizdat diffuse.

Oggi conosciamo il quadro completo dell'evoluzione letteraria russa novecentesca, e crediamo che sia infine arrivato il momento per intraprendere la rilettura del Disgelo (e della sua ricezione) fino a oggi disattesa.

Maurizia Calusio  
Università Cattolica, sede di Milano

# “Make it meaningful”: resources and tools for making vocabulary learning a skill

Sonia Piotti

**T**he advancements in information-, communication- and computer technology have greatly affected second language instruction, notably in higher education.

This article discusses some new trends in ELT methods and methodology, with an eye to a few applied issues in EFL vocabulary instruction in secondary education. An “idea corner” is presented, where some multimedia tools for teaching vocabulary in the EFL classroom are described.

Examples and suggestions of how best to design and exploit corpus-based activities for EFL learners and integrate them with more traditional teaching and learning methods are also provided.

## **The contribution of corpus linguistics to second and foreign language instruction**

Researchers who are also language teachers are beginning to have greater interest in exploiting corpora and using corpus-based work also for teaching purposes.

One of the multiple theoretical arguments that applied linguists have advanced for the integration of corpus-based work in the foreign language classroom is that it can help create learning conditions which facilitate second-language acquisition (SLA) processes.

Another argument is that corpus-based

work is consistent with a variety of principles and learning goals within the Communicative Language Teaching (CLT) paradigm which currently dominates the English Language teaching profession (Balunda 2009). By means of corpus-based activities, such as Data-driven learning (DDL), learners could benefit more from corpora by becoming language researchers themselves and analysing the language data from a corpus first hand (Gavioli 2001) through authentic texts and naturally occurring data.

English is the language that has benefited from corpus research most of all: corpora have been exploited to create both general as well as academic and discipline-specific wordlists, with the ultimate aim of informing vocabulary instruction for General English but specifically for English for Academic Purposes (EAP) and English for Specific Purposes (ESP).

Teachers could, of course, wait and meet these words “naturally” in the normal course of reading the texts that interest them, but this takes a long time.

A convenient alternative is to meet these words in convenient lists provided in computerised form, each word being linked to a concordancer, which in turn provides several contexts for each word, derived from a corpus (Cobb 1997; 1999; 2007).

## **Using DDL activities to teach vocabulary in the EFL classroom**

The ideas presented here are limited to offline DDL activities, with which learners can be asked to analyse raw data or concordance output from a corpus printed on handouts.

Yet, whatever the type of activity, online or offline, students in schools are likely to have never engaged in corpus-based work before: teachers necessarily have to organise training sessions with simple and brief introductions to corpora and corpus consultation before moving on to DDL work. By means of these sessions learners can gradually become familiar with concordance lines, what they are and what they look like. This type of training should also help them better appreciate the information about a vocabulary item that is generated by computerised searches of a keyword, and which is subsequently printed out in a hand-out and given to them as an activity.

## **The Idea Corner**

A very useful website is Cobb’s *The Compleat Lexical Tutor* ([www.lextutor.ca](http://www.lextutor.ca))<sup>1</sup>, a corpus-based website for EFL/ESL

1. It enriches the use of concordances by linking the found items to the on-line *WordNet* dictionary (a large lexical database of English). The project was designed and is being maintained by a research team under the supervision of Tom Cobb himself of the University of Montreal.



teachers and students which includes many wordlists and pre-loaded texts linked to multiple learning and teaching resources for both online and offline activities. Teachers can either use the pre-loaded texts and wordlists or build their own hypertext(s) and wordlist(s). The ideas presented and discussed here are limited to the former option.

The wordlists available on the site include wordlists of both General English (*General Service List* or GSL) as well as English for academic and specific purposes (*University Word List*, Coxhead's *Academic Word List*, *British National Corpus*): the teacher can select the list(s) which contain(s) the core vocabulary for the areas learners are

studying (content-based learning) or correspond(s) to the learners' level.

### Diagnostic tests

The site has a set of diagnostic vocabulary tests to find the size of your students' vocabulary and a corresponding set of vocabulary lists linked to learning resources including

**Fig. 1: Example of a diagnostic test in the form of a select-in-the-blanks DDL activity.**

#### Multiple Concordances (Corpus=*brown\_strip.txt*) - Keywords: | b | dad | law | realize | water |

##### Set 1

[001] mmitment in return for Israeli concessions. The deep \_\_\_\_\_ is used by many people, but it is always clean, for th  
[002] es have Western flush toilets, but even with \_\_\_\_\_ running \_\_\_\_\_, they are usually Eastern style. The next day I visite  
[003] h to the \_\_\_\_\_ ground. He had found a depression with rain \_\_\_\_\_ in it. He bent down, a black cranelike figure, and p  
[004] appened- nothing. There might have been a pool of cool \_\_\_\_\_ behind any of these tree-clumps: only- there was not  
[005] id. "I suppose because it saves them some loss of body \_\_\_\_\_. They'll \_\_\_\_\_ move around that rock all day, following th  
[006] cut by canals and terraced promenades, studded with \_\_\_\_\_ tanks of turquoise tile in which were reflected the gl  
[007] exercise their extraordinary aesthetic sensibilities. \_\_\_\_\_, air, fruit, poetry, \_\_\_\_\_ music, the human form- these th

##### Set 2

[001] toward the \_\_\_\_\_ instrument panel. It took me a moment to \_\_\_\_\_ what was odd about that panel: there was a gimbaled  
[002] face that disturbed me and it took several seconds to \_\_\_\_\_ what. It was not merely that flies were crawling ove  
[003] the net is great, we will merely discuss it. First, we \_\_\_\_\_ that a pure \_\_\_\_\_ specialist does not exist. But, for prac  
[004] weakness of Gabriel's analysis that he never seems to \_\_\_\_\_ that his so-called \_\_\_\_\_ fundamental law had already been  
[005] solve technological problems that to contend we cannot \_\_\_\_\_ a universal goal in the immediate future is to be ex  
[006] lves or others, we will have to earn it. First, let us \_\_\_\_\_ that whatever good this set-up achieved in earlier t  
[007] blems rather than look them straight \_\_\_\_\_ in the face and \_\_\_\_\_ they are of our own making and possible of solution on

##### Set 3

[001] I police operation managed by Scott McLeod, a former F. \_\_\_\_\_ .I. man installed \_\_\_\_\_ as security officer upon congressio  
[002] far more \_\_\_\_\_ than in the choice of non-violent means. R. \_\_\_\_\_. Gregg has written that "non-violence and good will  
[003] Omaha- and see what must still happen before a wing of \_\_\_\_\_ -52 bombers could drop their H-bombs. In a word, plen  
[004] fired by his coworkers. Now let us imagine a wing \_\_\_\_\_ of \_\_\_\_\_ -52's, on alert near their "positive control (or fail-s  
[005] phic \_\_\_\_\_ secret. At any rate, three men out of a six-man \_\_\_\_\_ -52 crew are required to copy \_\_\_\_\_ down Wisman's go-to-war  
[006] ed too much personal coaching, indoctrinating, etc. ( \_\_\_\_\_ ) A message runs too great a risk of being distorted  
[007] re some magic in it that assures results? When Peter \_\_\_\_\_ . Kyne (*Pride of Palomar*, 43) informed us in 1921 that

##### Set 4

[001] of the matter has either not been clearly defined by \_\_\_\_\_ or the  
[002] or the \_\_\_\_\_ is not effectively present, there has to be a morali  
[003] aces in our own country, but also in accord with our \_\_\_\_\_, U.S. Code Title 19, Section 1307, which forbids the  
[004] ance. It became the sole "subject" of "international \_\_\_\_\_" (a term which, it is pertinent to \_\_\_\_\_ remember, was coi  
[005] nations could do in the world arena. (That corpus of \_\_\_\_\_ was a reflection of the power system in existence duri  
[006] uch so that it is safe to \_\_\_\_\_ say that all international \_\_\_\_\_ is now in need of reexamination and clarification \_\_\_\_\_ in  
[007] gress redefined and expanded the traditional Rule of \_\_\_\_\_ to include affirmative \_\_\_\_\_ governmental duties. It is no

##### Set 5

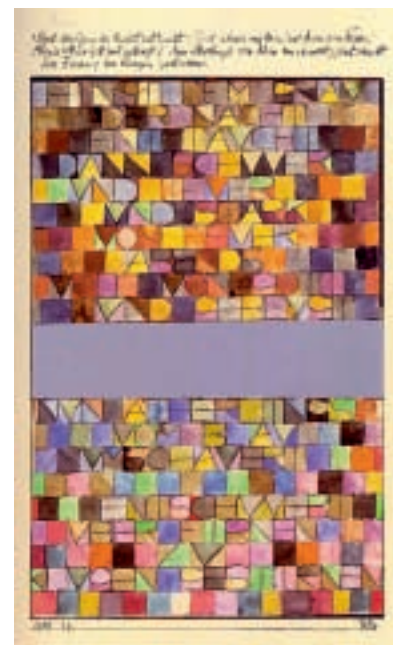
[001] y an orphan can. When she had \_\_\_\_\_ finished I said: "Your \_\_\_\_\_ sounds like a good father and a good policeman. I'll  
[002] the hall, almost \_\_\_\_\_ out of sight, then hurried after. "\_\_\_\_\_.  
[003] . \_\_\_\_\_, wait". He caught up with the old man in the living  
[004] itcase to open the \_\_\_\_\_ front door. "Just this one favor, \_\_\_\_\_. Just don't tell Ferguson that crazy opinion of your  
[005] own at her hands, too. After a few seconds, she said, " \_\_\_\_\_ didn't like Cappy. It was my fault". Cappy's head ca  
[006] ts the tissues", he said, "and pacifies the system. My \_\_\_\_\_ did it, and he lived to a great age". He looked up a  
[007] he old man. "You've not had your breakfast yet, gran' \_\_\_\_\_. "Y'r dam' porridge is no breakfast", he said. "Milk

concordance and quizzes. In addition to the Auto-Test Project, from which Activity 1 has been taken, diagnostic tests come in 4 types: *Levels tests* (both of recognition and production; recognition tests are multiple choice; production ones are fill-in-the gap); *Word Associates Tests* (matching); YES/NO tests.

**Activity 1.** This activity links the items in a wordlist to concordancing resources. It is a word-recognition activity that comes in the form of a select-in-the-blank exercise: students should be able to put the words from a wordlist in the right context according to the rules governing meaning, word function and word order. Go to the section Auto-Test Project, select a wordlist from the list menu, then select

the number of items to be randomly generated from the wordlist (teachers can choose from a minimum of 5 to a maximum of 20 items), then run the function “generate items”. The output will be as many sets of concordance lines as the number of items selected: each set of concordance lines contains a gap that learners are asked to fill in by choosing from the words randomly generated from the wordlist.

Learners have to answer the question “which word fits all the gaps in each set?” Fig. 1 provides an example of the first 1,000 words in the GSL, with 5 items randomly selected: *b, dad, law, realize, water*. The concordance out-put can then be saved in the form of a print-out by clicking on the Multi\_Conc PAPER button



**Paul Klee, *Once Emerged from the Gray of Night*, 1918.**

**Fig. 2: concordance out-put for interest.**

001. rs were on television for the first time in 1952. INTEREST in the awards grew and grew. Now over 100  
002. with information about the real Loraine A11ison. INTEREST in Loraine Kramer's story showed that, ye  
003. on, I lived an exciting life, full of mystery and INTEREST. But in the real world, the days were alw  
004. he group, but nobody except Helen ever showed any INTEREST in her. 'I've just got to talk to Angela  
005. to Elinor and Marianne. Marianne did not show any INTEREST in him, but she was not unkind to him. Sh  
006. first singles in the US didn't do very well. But INTEREST grew, and finally 'I Want to Hold Your Ha  
007. evolver's 'Love You To', he showed his continuing INTEREST in Indian music. His best song on the alb  
008. don't want to know anything about it. It doesn't INTEREST me.' 'But it must interest you, Dorian,'  
009. dn't try to write anything. Filbert Wiley doesn't INTEREST me. His adventures mean nothing to me. So  
010. ' Little Margaret was listening to us with great INTEREST. So nobody was sorry when Anne died?' she  
011. n the Britannia was built, the Queen took a great INTEREST in it. She helped to choose the furniture  
012. ng about the city, and Agatha listened with great INTEREST. She soon decided that she wanted to see  
013. n stupid to think that Zeena would not notice his INTEREST in Mattie? He had not thought about it be  
014. Christmas Day came and went. Grace showed little INTEREST in the hundreds of presents that she rece  
015. t family, but he was now very poor. He had little INTEREST in money. He lived simply. He loved books  
016. e film Help!. This was the start of George's long INTEREST in Indian music and ideas. STORY BEHIND T  
017. eep, and he felt better about it. But he had lost INTEREST in the competition, and didn't care that  
018. princess, she was lonely when Prince Charles lost INTEREST in her. Perhaps her two sons, William and  
019. Every royal story was news and there was more INTEREST when it was about love, sex or family tro  
020. g about it. It doesn't interest me.' 'But it must INTEREST you, Dorian,' said Basil. 'Every gentlem  
021. me, but I slowly began to put it together. And my INTEREST in Ethan Frome grew stronger when a littl  
022. ng to have a look at Pilgrim. But Grace showed no INTEREST. Grace's feelings about Pilgrim were uncl  
023. ed everything but said very little. Her only real INTEREST was her own ill health. But recently she  
024. red, you have to try to look happy. You must show INTEREST in the people that you meet. Queen Elizab  
025. me that he had been there. Another time he showed INTEREST in a science book of mine, which I had le  
026. alia. Let's just forget about him. Vic shows some INTEREST and suddenly goes off with Angela. I can'  
027. Lord Henry picked a flower and looked at it with INTEREST. 'Two months ago,' Basil said at last, 'I  
028. her up the stream. She was watching his face with INTEREST. 'It's wonderful, this place,' he said sl  
029. resses?' asked Margaret. Her eyes were round with INTEREST. Oh yes,' I said, smiling. Kings can do w

Fig. 3: *interesting or interested?***Set 1**

[001] its wine waiter is persuaded that one is at least as \_\_\_\_\_ in wine as in spending money. Only then, perhaps, will  
 [002] vocational courses is that those enrolled are keenly \_\_\_\_\_ in the work; they realize the relevance of what they  
 [003] 's, one of the largest in Rome. Opera lovers will be \_\_\_\_\_ to learn that this church was the scene for the first  
 [004] come to West Venice, having forsaken radicalism, are \_\_\_\_\_ in living only for the moment, in being constantly o  
 [005] directives or program a series of consultations of \_\_\_\_\_ agencies. This favorable image of America in the min  
 [006] from her teaching and writing; so Cyrus Adler became \_\_\_\_\_ in her friend Racie Friedenwald, and Joe Jastrow- th  
 [007] gifts not merely to Henrietta, in whom he was really \_\_\_\_\_, but to all the Szold girls and Mamma. And just as "  
 [008] ndians who came aboard ship to collect the mail also \_\_\_\_\_ her greatly, even if she was suitably shocked, accor  
 [009] . In this essay, we are, along with most historians, \_\_\_\_\_ in the more general or more inclusive ideas, that ar  
 [010] ained, a treatment of the things that had especially \_\_\_\_\_ him in it, and, wherever possible, a balancing of wh

**Set 2**

[001] ir impatient mothers, are determined to marry. It is \_\_\_\_\_ that, although the percentage of married students is  
 [002] ime it will have run the gamut of many beguiling and \_\_\_\_\_ stages. The only cardinal sin which may be committed  
 [003] ence in theirs. The case histories provide some \_\_\_\_\_ illustrations of ideological diffusion, embodied in  
 [004] Pincian Gardens. By seeing such varied places, both \_\_\_\_\_ and beautiful, you will become aware of the many dif  
 [005] echniques in the early years of the century and some \_\_\_\_\_ records of great theater figures who would otherwise  
 [006] again- for why should they? It will be painful, but \_\_\_\_\_, to see what kind of a god these people will create  
 [007] the latest modern devices in American homes, but an \_\_\_\_\_ blend of cultures finds us using Japanese artfulness  
 [008] writers in a sort of post-bellum renaissance. It is \_\_\_\_\_, however, that despite this strong upsurge in Southe  
 [009] who exclaimed after a concert: "Why, it's extremely \_\_\_\_\_. But I would never have thought of it myself".  
 [010] rs. How and why this process occurs would provide an \_\_\_\_\_ separate subject for study. In some areas, the prog

**List learn**

From this section teachers can access sets of frequency lists with every word linked to a set of learning resources including concordance, dictionary, and a range of fixed and user-built quizzes such as dictation (click on *dictator*), multiple concordance (click on *Multi\_Conc*) and reaction Time Experiment (click on *react*). This section is especially useful for practising word usage, part-of-speech, collocations, idioms, syntactic patterns and word meanings

**Activity 2.** Select a wordlist and choose one or more words you want to focus on. Click twice on any word and a concordance list will appear on-screen. Fig. 2 displays the concordance out-put for *interest* in the first 1,000 words in the GSL. The output can then be saved and handed out as a print-out.

Following Balunda (2009: 59), any activity like this can be completed in

the following six steps.

- Step 1. Categorize or separate the word according to its part of speech (noun, adjective, verb, preposition, etc.).
- Step 2. Categorize or separate each part of speech according to its meaning.
- Step 3. How many meanings for the word did you find?
- Step 4. Give a definition for each meaning you found in the data. Go back to step 2 to make a list of the definitions.
- Step 5. Look at the language data again according to its part of speech. This time locate any recurrent patterns in the data that you think represent collocations or idioms.
- Step 6. Create one original sentence for each meaning of the word.

Essentially, this type of activity is multi-purpose and multi-task and

requires learners to answer six questions. First, students are asked to look at the words that precede and follow the target word (**keyword**, which is in blocks in Fig. 3), and to separate each line according to the part of speech of the keyword. Learners can then check their answers in a dictionary. As a second step, they are asked to separate each part of speech according to what they think the meaning(s) of the new word is (or are). At this step, teachers could ask students if they are able to provide a suitable synonym for each meaning of the word. Next, students have to identify the number of meanings of the new word they have found. After this, students can be asked to provide orally or write a very simple and brief definition (longer than one word) for each sense of the word. Next, students are asked to look at the words that are used in the company of the keyword and find a group of words that is a natural



connection (*collocation*) to the word and can either follow the keyword, precede it or both. If the concordance output is large enough, students could also be asked to find further examples and recurrences of the same patterns: this helps guide the students to focus on vocabulary likely to be found in the text repeatedly, rather than learning items that are unlikely to be encountered again. Students could also be invited to provide possible similarities or differences (if any) in their own mother language. Teachers can tailor and adjust these steps to the specific needs of their learners: they can thus decide which steps are useful for their learners to be able to carry out a specific vocabulary task and, accordingly, how many steps they want their learners to be engaged into.

**Activity 3.** One of the areas where EFL learners are often weak is distinguishing between adjectives ending in *-ing* and *-ed*.

This activity helps learners distinguish between *interested* and *interesting* and practise the two forms of the adjective. Select the two keywords from your list and save them to the word box in red. The words that appear in the box are all linked to the wide range of quizzes in the box, including multiple concordance (or Multi\_Conc).

Then, run the multiple concordance quiz. This activity comes in the form of a fill-in-the-blank exercise, the text being represented by two sets of gapped concordance lines: learners are asked to find which word between *interesting* and *interested* fits all the gaps in each set (Fig. 3).

## Conclusions

DDL activities can present a challenge to both teachers and students, since a corpus, being a collection of naturally occurring data, can always produce words or phrases that may not be part of the core of a language. This might be called the serendipitous side to language learning activities with a corpus, which is certainly one of its many advantages.

Sonia Piotti

Università Cattolica, sede di Brescia

## REFERENCES

- S.A. Balunda**, *Teaching Academic Vocabulary with Corpora: Student Perceptions of Data-driven Learning*, Unpublished MA thesis, Indiana University 2009.
- T. Cobb**, *Is there any measurable learning from hands-on concordancing?*, «System» 25 (1997), pp. 301-315.
- T. Cobb**, *Breadth and depth of lexical acquisition with hands-on concordancing*, «Computer Assisted Language Learning» 12.4 (1999), pp. 345-360.
- T. Cobb**, *Computing the vocabulary demands of L2 reading*, «Language Learning & Technology» 11 (2007), pp. 38-63.
- L. Gavioli**, *The learner as researcher: Introducing corpus concordancing in the classroom*, in G. Aston (ed.), *Learning with corpora*, Athelstan, Houston 2001, pp. 108-137.
- R. Godwin-Jones**, *Emerging Technologies of elastic clouds and tree banks: New Opportunities for Content-Based and Data-Driven Language Learning*, «Language Learning & Technology» 12.1 (2008), pp. 12-18.

## WEBSITES

The Compleat Lexical Tutor ([www.lextutor.ca](http://www.lextutor.ca))

# An approach to the novel *Robinson Crusoe*

Cinzia Demolli

## The choice

Daniel Defoe's *Robinson Crusoe*, published in 1719, is considered to be the first English novel. The protagonist is a mythical figure who belongs to the imaginary (European) collective, which includes all those who have never even read the book. Everyone knows the story of the sailor who is shipwrecked on a desert island and survives for years, due initially to his ingenuity, and later with the help of a native, the famous Friday. Few, however, know how Robinson's adventure (or misadventure?) begins, and even fewer, how it ends. Only by reading the book can one explore the many important issues that the author develops along with his protagonist.

The beginning of the novel might well be enough to attract the attention of the students, given that Robinson appears at first to be something of a rebel. He decides to set out upon his journey and listen to his "rambling thoughts" rather than the wise words of his father, who preaches the virtues of a moderate life. "I would be satisfied with nothing but going to sea."

Young adults cannot be indifferent to the protagonist of this novel, for a variety of reasons. He is a well-rounded character with a complex personality who questions everything, just as adolescents are wont to do. In addition, the path our adventurer takes compels him to make many choices, and each time he seems to have to start from the beginning. This experience of often finding oneself at a

crossroads is a familiar one to our students. The exotic setting is usually one of fascination for young people. The tropical island is a dream place where nature shows both its beauty and its force. Some "adult" themes are likely to interest young people, in particular that of the "self-made man". At their age, at times, everything seems possible.

Moreover, there is the complex religious issue which leads Robinson to alternately consider himself to be both "sinner" and "chosen one" and which makes the castaway's relationship with the island ambiguous. At fifteen years of age the call towards the spiritual aspects of life is very strong.

Last but not least, there is Robinson's relationship with others, their different realities, with all their complexity and needs - something which undoubtedly interests adolescents.

The novel also has considerable stylistic value. It is a fictional autobiography, written in the first person by an older Robinson who reflects on his life. In the novel, there are also parts of the diary kept by Robinson on the island. Defoe describes the actions of his hero in great detail (the first form of realism), but he also knows how to describe effectively the internal developments of his protagonist (the link with a certain strand of religious tradition is still strong). The style often shifts from journalistic to that of a Puritan preacher. Its variety is bound to please the students.

## Overview

A classic text, presented in the right way, is more than accessible to our modern youth. Having said that, in order to defuse any suspicion the students may feel towards this type of text, certain strategies are advisable.

It is better not to read the novel in its entirety (it is a long text which will not grip the reader, as the general plot is well known). Moreover, the use of clips from the film *Cast Away* (directed by Robert Zemeckis in 2000, and starring Tom Hanks) which, in some ways, may be considered the modern version of *Robinson Crusoe*, allows the teacher to vary the type of activity corresponding to each extract and, above all, foster enthusiasm for the novel.

In short, this guided tour to *Robinson Crusoe* is designed for students of second/third year of high school. It should last 10-12 class hours and must include:

- a series of activities prior to reading the novel
- reading of eight extracts with specific related activities
- viewing of appropriate clips from the film *Cast Away*
- a series of concluding activities
- a final, assessed exercise

## Objectives

### Language objectives

The students will be able to:

- expand their vocabulary related to different subjects, such as shipwreck,

- sea, storm, personality, character, house, utensils, tools, feelings, emotions;
- familiarise themselves with the somewhat archaic language of Defoe;
- write a diary entry;
- write a voice-over commentary to describe a live event.

### Cultural objectives

The students will be able to:

- summarise the plot of the novel Robinson Crusoe;
- place the novel in its historical context (with reference, for example, to 18th century religion, colonialism and slavery);
- compare the life of the author with that of Robinson;
- study in depth the major themes of the novel, especially religion and the passage of time;
- identify characteristics of the book which define it as a "novel";
- identify characteristics typical of literary "realism";
- identify characteristics of the "diary" genre.

### Skills objectives

The students will know how to:

- take notes;
- extrapolate the main themes from a long, complex text;
- label complex concepts and summarise them synthetically;
- compare the power of the writing with the power of the images;
- express and support their own opinions;
- use their general knowledge to understand new concepts.

### Materials provided

All students read the eight texts selected by the teacher, which are taken from the Penguin Classics (2001) edition. Along with the novel extracts, the students receive the Title Page and the Preface of the novel. They are also provided with

handouts to be filled in during the ten/twelve lessons.

Handout 1: "Glossary" a two-column table where students can write new vocabulary and their translation.

Handout 2: "Similarities Between the Three Main Characters" - a three-column table with the headings: *Defoe's Life*, *Robinson's Life* and *Chuck Noland's Life*.

Handout 3: "The Eighteenth Century" - a three-column table with the headings: *The Economy*, *The Arts and England*.

Handout 4: "Definition of Novel" a brainstorming sheet with the word NOVEL in the middle.

Handout 5: "Style and Structure" a brainstorming sheet with the words STYLE and STRUCTURE in the middle.

Handout 6: "Free Will vs. Providence" a brainstorming sheet with the words FREE WILL and PROVIDENCE in the middle.

Handout 7: "The Main Themes" a six-column table with the headings: *Religion*, *Time*, *Slavery*, *Self-made Man*, *Colonialism* and *Survival*.

This material is constantly available to the students. From time to time a sheet is completed in an open-ended manner as the themes often emerge from different angles. For example, the biographies of Robinson and the protagonist of *Cast Away* are updated on a lesson-to-lesson basis. At the linguistic level, also, the vocabulary list must be kept constantly to hand.

### Description of the lesson structure

All the lessons have a similar structure and consist of three parts. In each lesson a group of three students presents a text, describing and explaining it both from a linguistic perspective and from the point of view of plot progression. In addition, as each text is illustrative of a specific topic, students study the theme itself in more detail via Internet research.

The other students listen, take notes (new vocabulary, historical references, etc.) and contribute by making their own comments. In brief:

- a first part where the teacher introduces several elements of the novel, using the knowledge of the students as a starting point;
- a central section, managed by the students, which focuses on the "text of the day" and everything which emerges from it;
- group reflection on the different aspects covered (both linguistic and content-based) with reference to the film where appropriate, analysing similarities and differences.

### Description of the learning stages

#### INTRODUCTORY LESSON

Viewing of Scene 9 of the film *Cast Away* where Chuck Noland arrives on the desert island.

Brainstorming of vocabulary related to the theme "unexpected events".

*Language-based activity:*

Think of five things necessary for you to take to a desert island, put them in order of importance and explain the reasons for your choice.

*Approaching the novel:*

Analysis of the complete title "The Life and Strange Surprising Adventures of Robinson Crusoe of York" and all the information contained in the title page of the first edition and The Preface

#### LESSON 1

*Part One:* Some information on the life of Daniel Defoe from the teacher.

*Part Two:* Presentation of the first text, "Life of Robinson before the shipwreck" (p. 5-9) by a group of students.

*Part Three:* Initial analysis of similarities and differences between Defoe's life and that of his protagonist.

*Extra Task:* Answer the question: "In



your opinion, to what extent can the character Robinson Crusoe be described as autobiographical?" Begin writing a short piece of text, which will be completed during the course.

## LESSON 2

*Part One:* Historical context presented by the teacher concerning the period in which Defoe lived, starting from the students' knowledge of history, Italian, French and German literature, as well as the history of art, religion and economics.  
*Part Two:* Presentation of the second text, "The Shipwreck" (p. 37-40) by a group of students.

*Part Three:* Silent scene (8) of the fall from the aircraft by the protagonist of the film *Cast Away*.

*Extra Task:* Write/record live commentary (present continuous tense) of the scene of the film, using terms found in the text. To be completed at home.

## LESSON 3

*Part One:* Some information about the text relating to its label of *first modern novel*. The students are encouraged to form hypotheses about the genre, taking into account the historical and biographical characteristics previously considered.

*Part Two:* Presentation of the third text, "Robinson tries to rationalise the situation" (p.48-51), by a group of students.

*Part Three:* Students begin to collect adjectives and definitions that describe the character of Robinson.

## LESSON 4

*Part One:* Some information about the text from the point of view of style and structure, in particular concerning the concept of *realism*.

*Part Two:* Presentation of the fourth text, "Robinson's house" (p. 52-55) by a group of students.

*Part Three:* The students who are listening

design Robinson's house, attempting to include as many details as possible.

*Extra Task:* They then watch the scene (no. 12) from the film, in which the protagonist achieves the same thing by other means. Discussion about similarities and differences between Defoe's and Zemeckis' realism.

## LESSON 5

*Part One:* Brief introduction to the concepts of *Providence* and *Free Will* using the students' religious background as a starting point, but also information deriving from the study of subjects, e.g. Italian Literature (Dante's *Divine Comedy*)

*Part Two:* Presentation of the fifth text, "The emergence of Robinson's religious awareness" (p. 70-78), by a group of students.

*Part Three:* The students begin to address the fundamental themes of the novel. They also continue to add details about Robinson's personality.

## LESSON 6

*Part One:* Some references to the issue of slavery in history (and in the present) and on the theme of cannibalism.

*Part Two:* Presentation of the sixth text, "Robinson discovers the savages" (p. 130-36) by a group of students.

*Part Three:* The students watch scene 10 of the film and begin to reflect on the theme *the passage of time*.

## LESSON 7

*Part One:* Additional information about the attitude of European colonisers towards natives in the eighteenth century.

*Part Two:* Presentation of the seventh text, "Robinson and Friday" (p. 159-64) by a group of students.

*Part Three:* Scene 15 of the film, in which the protagonist begins to speak with the ball, Wilson. The theme of the need for others. Similarities and

differences in the relationships between Robinson and Friday, and between the ball and Chuck Noland. The students continue to fill in the new vocabulary handout, the personality handout, the characteristics handout of the protagonist of *Cast Away*, and the list of key themes of the novel/film.

## LESSON 8

*Part One:* Presentation of the theme of *the self-made man* and Robinson's relationship with money. The Homo Economicus, or the first capitalist. References to the historical figure (Alexander Selkirk) who seems to have been Defoe's inspiration for the writing of *Robinson Crusoe*.

*Part Two:* Presentation of the eighth text, "Robinson's return home" (p. 236-41) by a group of students.

*Part Three:* Projection of the return home of the protagonist of *Cast Away*. Comparison of the sensations felt by Robinson and Chuck Noland on returning home.

## FINAL LESSON

*Part One:* Reading in class of the final paragraph of the novel, which suggests a continuation. Presentation of the first four paragraphs of Chapter 1 of the sequel *The Further Adventures of Robinson Crusoe*.

*Part Two:* All the worksheets and handouts are revisited and definitively updated. Class discussion on the characters of Robinson and Chuck Noland.

## Suggestion for assessment in class

In class, students can write an individual piece of text about the novel, about the novel and the film or about general knowledge. They can choose from the following questions:

SECTION 1: About the novel

In what way may Robinson be considered a rebel?

How different (or similar) are Defoe and Robinson? Compare their lives.

Robinson's personality is fairly complex. Choose the two most important traits of his character and explain your choice.

Discuss Robinson's relationship with God.

Describe Robinson's house on the island (100 words).

Is the relationship between Robinson and Friday equal? Explain.

SECTION 2: About the novel and the film  
Compare Robinson and Chuck Noland's lives before their island adventures.

Choose two main themes you find both in the novel and in the film. Explain the differences in how they are developed. There are no religious references in the film. Where does Chuck Noland find the will to survive? What keeps him going? Discuss the main differences between the Robinson-Friday relationship and the Chuck Noland-Wilson relationship?

SECTION 3: General knowledge

Define the novel.

Define *Puritanism*.

Describe three or four historical, economic or social aspects of the eighteenth century.

Realism in *Robinson Crusoe*. What is typical?

### Suggestion for assessment at home

At home students, in pairs or in small

**Alexander Frank Lydon, Illustrazione per il romanzo Robinson Crusoe (1865).**



groups, can prepare a short piece of creative writing. Here are some possible titles:

What kind of life would Robinson Crusoe have had if he had obeyed his father and remained at home?

Imagine that Friday learns how to read and write English when he returns to England with Crusoe. A publisher asks him to write his account of the events on the island, paying particular attention to his feelings for Crusoe and his home.

Keep a journal similar to that of Robinson for at least a week. Try to use

it to do the kind of thinking Crusoe believed was important. You will want to describe major events, but include your analysis of why they were important and how you reacted to them as well. Remember that Crusoe's goal was to reflect upon his emotions and ideas.

Choose a scene from the film *Cast Away* (one that hasn't been analysed in class), describe it and explain why you think it is important in order to understand the main character.

Cinzia Demolli  
Università Cattolica, sede di Milano

### BIBLIOGRAPHY

<http://www.online-literature.com/defoe/>

<http://www.english-learning.co.uk/novteach.alkire.html>

[http://www.wepapers.com/Papers/16847/Teacher's\\_Guide\\_to\\_The\\_core\\_classics\\_edition\\_of\\_Daniel\\_Defoe's\\_Robinson\\_crusoe](http://www.wepapers.com/Papers/16847/Teacher's_Guide_to_The_core_classics_edition_of_Daniel_Defoe's_Robinson_crusoe)

**D. Defoe**, *Robinson Crusoe*, Penguin Classics, London 2001.

**D. Defoe**, *The Further Adventures of Robinson Crusoe*, available online at <http://www.online-literature.com/defoe/crusoe2/>

# Alle origini della glottodidattica moderna: il “caso Ollendorff”

Valentina G. Scorsolini

Riflettere sulla storia della didattica può aiutare a chiarire le ragioni della pratica dell'insegnamento: un argomento di grande attualità, il confronto tra didattica delle lingue antiche e moderne<sup>1</sup>, può trovare ragioni di riflessione non solo documentaria in un episodio della didattica ottocentesca. Raramente ricordato nelle storie della glottodidattica, il metodo sviluppato dal linguista e didatta tedesco Heinrich Gottfried Ollendorff (1803-1865) viene generalmente liquidato come “tradizionale”, poiché basato sulla grammatica e sulla traduzione, e identificato come fonte di molti problemi della didattica contemporanea.

Secondo l'opinione di Luigi Miraglia, influenzata dalle tesi di Kelly, la diffusione del metodo Ollendorff avrebbe avuto “risultati disastrosi”<sup>2</sup>: l'insegnamento del greco e del latino privilegierebbe ancora oggi un approccio didattico basato sul metodo deduttivo proprio a causa dell'applicazione del “metodo tedesco” di Ollendorff. Secondo Kelly, il sistema di Ollendorff non presenterebbe differenze sostanziali rispetto al metodo Plötz:

“...the grip of Grammar Translation was tightened by Karl Plötz. In his system, which

is basically that of Ollendorff, the disciplinary and analytical value of language study was paramount, and the linguistic aims quite secondary. [...] Language skill was equated with ability to conjugate and decline”<sup>3</sup>.

La correttezza delle affermazioni dell'autore americano rispetto a questo punto appare dubbia. Si tratta di un errore di valutazione molto comune, riscontrabile, ad esempio, anche nel manuale di Richards e Rogers (2001); in numerosi manuali specializzati<sup>4</sup>, il sistema didattico di Ollendorff viene accomunato a quelli di Plötz e di Ahn<sup>5</sup>.

Titone, ad esempio, rintraccia un'incongruenza tra metodo d'insegnamento e lingua reale nel metodo Ollendorff così come in quello elaborato da Ahn, poiché modellati sul metodo Plötz.

Titone cita, a sostegno della propria tesi, l'opinione di Henry Sweet (1845-1912), che aveva studiato il greco seguendo metodi “tradizionali” e sottolineava come essi contemplassero frasi dal suono completamente artificioso, create appositamente per spiegare regole grammaticali, ma che non appartenevano al linguaggio corrente<sup>6</sup>.

La migliore presentazione del metodo

di Ollendorff si deve sicuramente al recente studio di Villoria Prieto<sup>7</sup>.

Questi giudizi nei confronti dell'opera di Ollendorff appaiono tanto severi quanto sommari, poiché l'obiettivo originale dello studioso fu l'ideazione di un sistema rivoluzionario, che non avesse nulla in comune con i metodi impiegati fino ad allora. Nonostante gravi carenze (come la prevalenza della produzione scritta su quella orale, la mancanza di esercizi di traduzione dalla lingua seconda alla lingua materna, la stravaganza delle frasi d'esempio), il metodo Ollendorff tentò di rispondere ad un'esigenza di innovazione e di semplificazione dell'apprendimento linguistico, principalmente motivata dall'aumento delle relazioni commerciali tra nazioni: la domanda di metodi didattici che insegnassero realmente le lingue straniere crebbe, insieme al grado di alfabetizzazione della popolazione. Molti dei metodi allora in circolazione erano eccessivamente concentrati su sottigliezze grammaticali, assai confusi o carenti dal punto di vista della sintassi: uno dei principali fini del metodo Ollendorff fu la comprensione della materia, attraverso la riflessione sulle fun-

1. R. Oniga, U. Cardinale (a cura di), *Lingue antiche e moderne dai licei alle università*, Il Mulino, Bologna 2012.

2. L. Miraglia, *Metodo natura e storia culturale*, in *A ciascuno il suo latino. La didattica delle lingue classiche dalla scuola di base all'università. Atti del Convegno, Palazzo Bonin-Logare, Vicenza, 1-2 Ottobre 2001, "Progetto Pallante"*, a cura di G. Milanese, Congedo Editore, 2004, p. 33.

3. L.G. Kelly, *25 Centuries of Language Teaching*, Newbury House Publishers, Rowley, Massachusetts 1976, p. 53.

4. Ad esempio, oltre al già citato Kelly: R. Titone,

*Glottodidattica. Un profilo storico*, Minerva Italica, Bergamo 1980, pp. 61-63; A. Howatt, *A History of English Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford 1984; J.C. Richards, T.S. Rogers, *Approaches and Methods in Language Teaching (second edition)*, Cambridge University Press, Cambridge 2001, p. 5.

5. K.J. Plötz, *Elementarbuch der französischen Sprache. Nach Seidenstückers Methode bearbeitet*, Herbig, Berlin 1830; F. Ahn, *Praktischer Lehrgang zur schnellen und leichten Erlernung der französischen Sprache*. Dumont-Schauberg,

Cologne 1834.

6. H. Sweet, *Presidential Address on English Philology and Phonology* (1877), in *Collected papers of Henry Sweet*, The Clarendon press, Oxford 1913.

7. J. Villoria Prieto, *Innovación en la enseñanza de lenguas: el Nuevo Método de Eduardo Benot*, in *Historia de las ideas Lingüísticas: Gramáticas de la España Meridional*, a cura di A. Martínez Gonzáles, pp. 133-160, Peter Lang, Frankfurt a.M. 2009, pp. 135-143.



zioni degli elementi all'interno della frase. L'obiettivo di creare un sistema didattico che si basasse sull'uso vivo della lingua non venne centrato completamente e il sistema didattico, oggi, potrebbe sembrare antiquato, ma per l'epoca fu pratico e innovativo. Esso conteneva, anche se in embrione, alcune idee che sarebbero state approfondite successivamente da altri teorici di glottodidattica, decisamente più progressisti.

Ollendorff pubblicò nel 1835 il proprio metodo didattico per la lingua tedesca, che prometteva di imparare la lingua in sei mesi<sup>8</sup>. L'opera, che ebbe grande successo, si fondava su domande che racchiudessero in sé la risposta desiderata:

*It [...] forms the most essential part in my system that every question, containing the elements of its answer, the learner, in answering, only repeats what he hears, though he answers in a rational manner and according to his own impulse<sup>9</sup>.*

La lezione, secondo tale sistema, consisteva in una continua comunicazione tra allievo e maestro. Quest'ultimo doveva mantenere viva l'attenzione della classe attraverso domande dirette o commenti pronunciati ad alta voce durante la correzione di esercizi e traduzioni.

Ollendorff, nel corso dell'opera, precisava quali fossero le tre fasi principali della lezione. All'inizio, consigliava all'insegnante di correggere gli esercizi degli allievi più attenti, ponendo loro le domande degli esercizi contenuti nel libro; di dettare, in seguito, la lezione seguente e di porre, infine, domande su tutte le lezioni precedenti<sup>10</sup>. Le lingue moderne non dovevano essere apprese tramite uno studio puramente mnemonico, che non comunicasse una conoscenza profonda della funzione di ogni elemento all'interno della frase. Un metodo didattico ideale doveva permettere allo studente di acquisire una padronanza della lingua basata sulla comprensione dei suoi meccanismi. Per raggiungere tale ri-

sultato, gli esercizi (come la declinazione a voce alta del maggior numero possibile di pronomi o aggettivi) non dovevano consistere in una pura rievocazione di formule imparate a memoria, ma si basavano sul ragionamento e sull'intuito dello studente:

*In beginning to decline, however, [the pupil] must not try to learn the declensions by heart, but must look at each example; only after having declined a good deal, he must try to say them by heart, without looking either at the examples or his own written declensions<sup>11</sup>.*

Ollendorff rimproverava i metodi dei suoi predecessori poiché troppo complessi e intricati: molto probabilmente, il professore voleva prendere le distanze da Ahn e Plötz, ai quali, ironicamente, finisce per essere accomunato dai già citati manuali di storia della glottodidattica. Secondo il professore tedesco, tali sistemi riservavano un'eccessiva attenzione agli aspetti linguistici più complicati e alle eccezioni, dedicando invece scarsa attenzione agli aspetti fondamentali della lingua.

Tale approccio didattico miope e dannoso otteneva come risultato la confusione dell'allievo, soprattutto se principiante. *A New Method* fu ideato per scolari e adulti autodidatti, di conseguenza la chiarezza delle regole aveva un ruolo essenziale. Proprio per questo motivo, Ollendorff ridusse a sole tre le regole per la declinazione dell'aggettivo: dopo aver acquisito un'accettabile padronanza delle declinazioni, lo studente poteva affrontare lo studio delle coniugazioni verbali e la lettura dei brani riportati alla

fine della seconda parte del manuale. Per facilitare tale compito, Ollendorff, nel testo *Introductory book to Ollendorff's New method*, consigliava di introdurre l'uso di un dizionario<sup>12</sup>.

Fin da subito, il corso di tedesco di Ollendorff venne accolto con calore dal mondo accademico dell'epoca, tanto che i principi in esso contenuti furono applicati all'insegnamento di altre lingue. Un'edizione rivista e corretta del metodo applicato all'insegnamento dell'italiano fu curata da Felix Foresti<sup>13</sup>, che descrisse il sistema didattico come completo, semplice e ben strutturato, nonché come una "grammatica esposta in forma di conversazione". Foresti (1789-1858), un ferrarese esule negli Stati Uniti per la sua attività politica risorgimentale, fu il successore di Lorenzo Da Ponte come professore di italiano a Columbia College di New York nonché docente alla New York University<sup>14</sup>.

Il sistema di Ollendorff era per Foresti lo strumento ottimale per apprendere una lingua relativamente in fretta, migliore degli altri presenti sul mercato, che raggiungevano solo un successo effimero, tanto da essere paragonabili a fiocchi di neve che cadono in un fiume.

Per il professore italiano, il corso di Ollendorff si avvicinava al processo di assimilazione naturale: l'utilizzo di ogni nuovo elemento linguistico veniva chiarito in maniera comprensibile e graduale. Il manuale era, nell'intenzione degli editori, da abbinarsi ad una raccolta di brani selezionati dai più autorevoli professori d'italiano del tempo, pubblicata con il titolo di *Crestomazia*

8. H.G. Ollendorff, *A New Method of Learning to Read, Write and Speak the German Language in Six Months*, Frankfurt o.M. 1840.

9. H.G. Ollendorff, *Introductory book to Ollendorff's New method of Learning to Read, Write and Speak a Language in Six Months, adapted to the German (containing also a definition of all the German declensions and the rules of the gender of substantives)*, At the author's residence, London 1841, p. 8.

10. Libera traduzione di parte della nota 1 in Ollendorff

1840, cit., p. 5.

11. Ollendorff 1841, cit., p. vii.

12. Ivi, p. ix.

13. F. Foresti, *A New Method of Learning to Read, Write and Speak the Italian Language, adapted to the French for the Use of Schools and Private Teachers (with additions and corrections)*, Appleton and Co., New York 1846.

14. Cfr. G. Monsegrati, Foresti, Felice Eleuterio, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, volume 48, Treccani, Roma 1997.

*Italiana*<sup>15</sup>: la raccolta comprendeva, ad esempio, brani di Foscolo, Machiavelli, Manzoni e Mazzini, in pieno accordo con gli orientamenti ideali del Foresti. Ollendorff pubblicò anche un corso di lingua francese<sup>16</sup>, di cui Jean Pierre Victor Value curò una versione rivista e corretta<sup>17</sup>. Nell'opera, l'autore divise le lezioni del corso di Ollendorff che gli sembravano troppo lunghe, introdusse un'organizzazione logica delle regole in esso contenute e corresse errori e dimenticanze del professore tedesco (ad es. Value definiva la spiegazione del congiuntivo formulata da Ollendorff (e dalle altre grammatiche presenti sul mercato) come "one of the most inaccurate and deficient part of all grammars"<sup>18</sup>. Ciò aveva come risultato la formulazione, da parte dell'allievo, di traduzioni dall'inglese come "Elle dit que je sache ma leçon" e "Je crois que j'aïlle", incomprensibili se non accostate all'originale. Lo stesso tipo di problema si verificava anche traducendo dal francese all'inglese.

Value specificava, comunque, come tali errori non pregiudicassero l'apprendimento: egli stesso sosteneva di aver adottato una metodologia didattica analoga, molto prima della pubblicazione del metodo Ollendorff, e già nel 1832 scriveva:

*Since the means ought always to be made subservient to the end in view, and since the immediate in in direct opposition to postponed use, we must reverse the practice usually adopted, and consequently furnish*

*the student with words susceptible of inter-combinations, instead of teaching him such as, not being combinable together, cannot be incorporated into the same sentence, and must, of course, render his efforts entirely fruitless*<sup>19</sup>.

Sempre riguardo alla diffusione in America del corso di francese di Ollendorff, George W. Greene scrisse, nel 1849, *Ollendorff's New Method of Learning to Read, Write and Speak the French Language*, che intendeva essere un manuale introduttivo al corso di francese pubblicato dal professore tedesco. La fama di Ollendorff, dunque, era giunta fino agli Stati Uniti e le versioni del suo metodo abbondavano sul mercato europeo e su quello americano.

Due estimatori delle teorie di Ollendorff, Velasquez e Simonné, pubblicarono, nel 1859, un adattamento del suo metodo all'insegnamento della lingua spagnola<sup>20</sup>. I due autori apprezzavano il sistema elaborato dal didatta tedesco, poiché conteneva spiegazioni su ogni aspetto della grammatica, senza perdersi in definizioni troppo oscure o astratte. La semplicità d'esposizione e la gradualità con cui i nuovi temi venivano introdotti all'interno del corso lo rendevano, secondo la loro opinione, il miglior metodo d'istruzione, soprattutto per giovani studenti e uomini d'affari.

La caratteristica più interessante dello scritto di Velasquez e Simonné, oltre al tentativo di insegnare espressioni idiomatiche della lingua spagnola, è proprio la presenza di modelli di lettere informali

e commerciali «by the aid of which, young learners, and persons who instruct themselves, may transact, in writing, any business»<sup>21</sup>.

Motivati dalla medesima stima nei confronti del professore tedesco, Ramon Palenzuela e Juan de la C. Carreño adoperarono il metodo Ollendorff per l'elaborazione di un corso d'inglese rivolto a studenti spagnoli, completo di chiarimenti sulla pronuncia, di approfondimenti d'appendice riguardo a preposizioni, coniugazioni di ausiliari e verbi regolari, nonché di modelli di lettere commerciali<sup>22</sup>.

Del celeberrimo sistema didattico apprezzavano, anch'essi, la semplicità e la completezza: esso conteneva «todos los elementos de la gramática, desenvueltos de una manera tan sencilla, que los pone al alcance aun de la mas limitada inteligencia»<sup>23</sup>.

Il principio d'interazione e il sistema di organizzazione dei temi rappresentano caratteristiche molto interessanti del metodo Ollendorff. Il primo si basava sull'alternanza tra domande e risposte negli esercizi. L'organizzazione tematica, in secondo luogo, era una peculiarità del corso di Ollendorff, che non tentava a tutti i costi di esaurire l'illustrazione di un elemento grammaticale in una sola lezione, anzi: riprendeva gli stessi temi in più lezioni, in modo che l'assimilazione degli stessi avvenisse gradualmente, in modo relativamente naturale<sup>24</sup>.

Alla dominante didattica grammaticocentrica iniziarono a contrapporsi, verso

15. F. Foresti, *Crestomazia italiana*, Appleton and Co., New York 1857.

16. H.G. Ollendorff, *A New Method of Learning to Read, Write and Speak a Language in Six Months, adapted to the French for the Use of Schools and Private Teachers*, Frankfurt o.M. 1843.

17. V. Value, *Ollendorff's New Method of Learning to Read, Write and Speak the French Language; with lessons*

*divided into sections of a proper length, and numerous corrections, additions, and improvements, suitable for this country*, Appleton & Co., New York 1851.

18. Ivi, p. V.

19. V. Value, *Experience Consulted; or V. Value's System for teaching Modern Languages*, Philadelphia 1832, p. 5.

20. M. Velasquez, T. Simonné, *Ollendorff's New Method of Learning to Read, Write and Speak the Spanish Language*,

Appleton and Co., New York 1859.

21. Ivi, p. 6.

22. R. Palenzuela, J. dela C. Carreno, *Método para Aprender a Leer, Excribir y Ablar el Inglés segun el sistema de Ollendorff*, Appleton and Co., New York 1861, pp. 1-2.

23. Ivi, p. v.

24. Howatt, cit., pp. 141-145.



la metà del secolo, metodi più avanzati (tra i quali appunto il sistema di Ollendorff), che, in un primo momento, costituirono solamente l'eccezione alla regola, ma che aprirono la strada al Movimento di Riforma di fine Ottocento, che ebbe inizio intorno al 1882 in seguito alla pubblicazione del pamphlet *Der Sprachunterricht muss umkehren*<sup>25</sup>, in cui si misero in discussione i principi didattici contemporanei, al fine di basare la didattica delle lingue moderne sullo studio della pronuncia e su metodi che non contemplassero la memorizzazione di regole o un ricorso eccessivo agli esercizi di traduzione.

In conclusione, la legittimità delle tesi di Kelly e di Miraglia, secondo le quali

l'obiettivo comunicativo avrebbe occupato un ruolo marginale nel metodo Ollendorff, viene meno. Ollendorff fu uno dei primi glottodidatti dell'Ottocento a cogliere l'esigenza di un rinnovamento dei metodi di studio delle lingue e a prendere le distanze dai sistemi dominanti secondo cui le lingue moderne erano insegnate solo tramite la memorizzazione di regole e vocaboli. Kelly, in breve, descrive bene i metodi "tradizionali", ma commette l'errore di includervi il metodo Ollendorff. Nonostante le somiglianze che lo accomunavano agli altri metodi di inizio Ottocento, esso conteneva degli spunti di riflessione che lasciavano intravedere la possibilità di un cambiamento nel panorama glot-

todidattico. Ollendorff ebbe proprio il merito di rompere con i metodi d'insegnamento utilizzati all'epoca e tentò di creare un sistema che trasmettesse la padronanza della lingua in situazioni quotidiane. A ciò non corrispose, tuttavia, la nascita di un sistema didattico perfettamente fedele alle intenzioni dichiarate dal professore nelle prefazioni dei manuali didattici da lui pubblicati. Si iniziò, comunque, a presagire la possibilità di un cambiamento di rotta.

Valentina G. Scorsolini  
Università Cattolica, sede di Milano

25.W. Viëtor, *Der Sprachunterricht muss umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage* (terza edizione), Reiland, Leipzig 1905.



# SPAZIO DIRIGENTI

a cura di Francesco Magni

## Notizie e commenti dalla stampa

### Preside aggredita dalla madre di un alunno

Il 18 novembre 2012 il Gazzettino ha riportato la notizia dell'aggressione alla dirigente scolastica dell'Istituto comprensivo di Noale (Venezia) da parte della madre di un alunno delle medie.

Ecco, in sintesi, il resoconto dei fatti: la dirigente scolastica è finita al pronto soccorso per aver convocato in presidenza un alunno che era stato sorpreso a imbrattare, con scritte blasfeme, le aule della vicina scuola elementare. La madre del ragazzo in questione, invece di rimproverarlo, si è scagliata contro la responsabile dell'Istituto comprensivo afferrandola per il collo e scaraventandola contro la parete della stanza. La dirigente scolastica è stata accompagnata al pronto soccorso di Mirano dove è stata medicata dai sanitari per le contusioni al collo: una volta dimessa, si è recata alla stazione dei carabinieri di Noale. Alla dirigente scolastica sono giunte espressioni di solidarietà da parte di tutti i genitori, dai colleghi insegnanti e dal personale scolastico. La vicenda rappresenta uno dei tanti casi di difficoltà e di quotidiane emergenze che si vivono nelle scuole italiane, che si fondano sempre di più, come dimostra questo caso estremo, sul coraggio, sulla dedizione e l'impegno di docenti e dirigenti scolastici che, oltre alle normali difficoltà lavorative, devono fare i conti con la deriva umana e culturale dei tempi.

**È possibile contribuire inviando domande, notizie e segnalazioni all'indirizzo email [redazioneNS@lascuola.it](mailto:redazioneNS@lascuola.it).**

**Nella versione on-line della rivista si troveranno i link ai provvedimenti citati e un'altra rubrica, Spazio docenti, che, mantenendo la stessa struttura, si rivolge a tutti i docenti della scuola superiore.**

### La storia infinita per diventare dirigente scolastico in Sicilia: la lettera di Vito Ferrantelli

Vito Ferrantelli è un insegnante siciliano che ha partecipato al concorso per dirigente scolastico bandito nel lontano 2004. In quel caso fu bocciato allo scritto, nonostante le due prove – saggio e progetto – fossero state svolte bene e meritassero una sorte diversa. Grazie alla sua tenacia, una storia che sembrava doversi concludere nel peggiore dei modi, ha avuto un esito diverso. Ecco la sua testimonianza. Innanzitutto Ferrantelli ricorda che «quel concorso fu molto criticato per via del fatto che le due commissioni operanti per la correzione degli elaborati avevano impiegato una media di due minuti a prova. Il caso arrivò alle cronache e ad esso fu anche dedicata una puntata della trasmissione televisiva *Mi manda rai3*». Nonostante quindi la bontà degli elaborati prodotti, Ferrantelli si vide respinto. *Summum ius summa iniuria*, si potrebbe commentare: dal punto di vista procedurale formale tutti gli adempimenti risultavano corretti, ma dal punto di vista sostanziale...

Quindi Ferrantelli, che riteneva invece le sue prove degne di ammissione, si è rivolto, per un'ulteriore valutazione esterna, ad un esperto, che confermò la bontà degli elaborati, incoraggiandolo ad andare avanti. Perciò, scrive Ferrantelli, «insieme ad altri colleghi, abbiamo fatto ricorso al Tar, che ci ha dato ragione e i compiti, sulla base di quella sentenza, dovevano essere ricorretti».

A quel punto il dott. Ferrantelli sperava davvero di veder riconosciuto il suo buon lavoro, ma «purtroppo non fu così. La prima Commissione ha riesaminato i compiti precedentemente valutati dalla seconda Commissione e viceversa. Il risultato fu che tutte le prove furono di nuovo bocciate». Ma la storia prosegue: «Due anni dopo, con una sentenza del CGA [il Consiglio di Giustizia Amministrativa, organo che in Sicilia ha le funzioni proprie del Consiglio di Stato – N.d.R.], il concorso fu totalmente invalidato, per cui si venne a creare una situazione assolutamente anomala, perché nel frattempo i 250 concorrenti vincitori svolgevano già il ruolo di dirigenti nelle scuole.

Per sanare la situazione all'interno di una legge omnibus, votata sia alla Camera che al Senato, fu inserito un comma

proprio in riferimento al concorso effettuato in Sicilia. Si stabilì di fare svolgere ai 250 "dirigenti congelati" una prova scritta nella quale i candidati avrebbero raccontato la loro esperienza di dirigenti scolastici. Per tutti gli altri fu disposta una ulteriore ricorrezione degli elaborati. Questa volta però con una Commissione totalmente nuova. Ebbene su 1200 elaborati ricorretti 50 hanno avuto un esito positivo. Fra questi ci sono anch'io». Felicità e soddisfazione che ben emergono dalle ultime considerazioni di Ferrantelli: «Giustizia è stata fatta, dopo sei lunghi anni. Adesso dovremo frequentare un corso di formazione di sei mesi e poi un esame orale finale».

### Rappresentatività dei sindacati Area V: in calo l'ANP

Il 21 novembre 2012 il Collegio d'indirizzo e controllo dell'ARAN (Agenzia per la Rappresentanza Negoziabile delle Pubbliche Amministrazioni) ha proceduto all'accertamento della rappresentatività sindacale per il triennio 2013-2015 sulla base dei dati certificati dal Comitato Paritetico nelle riunioni del 20 settembre 2012 e del 29 ottobre 2012. L'accertamento ha natura provvisoria in quanto non è stato ancora sottoscritto il CCNQ di definizione dei comparti e delle aree dirigenziali di contrattazione per il suindicato periodo contrattuale (triennio 2013-2015). Per quanto riguarda l'Area V, sono stati stabiliti quali sono i sindacati rappresentativi, quelli cioè che raggiungono almeno il 5% sul totale delle deleghe sottoscritte. Bisogna poi tener conto che quando si stipula il contratto nazionale all'ARAN si considerano solo le deleghe delle rappresentanze sindacali che raggiungono tale soglia minima, per cui le percentuali cambiano rispetto a quelle determinate tenendo conto del totale delle deleghe. Nella tabella l'evoluzione negli ultimi anni.



**Raffaello, *Giustizia* (1509-1511), Musei Vaticani, Stanza della Segnatura.**

Dai dati emerge chiaramente un deciso calo del sindacato professionale (ANP) e l'ascesa dei sindacati generalisti: infatti nel 2004 l'ANP aveva raggiunto quasi la metà del peso contrattuale e godeva, di fatto, di un potere di veto. Oggi non è più così e l'ANP è uno dei cinque sindacati, un *primus inter pares*. In effetti, mentre fino a poco tempo fa l'ANP agiva in piena autonomia, oggi opera insieme agli altri sindacati, salvo qualche eccezione, come per la mancata firma del Contratto Integrativo Nazionale sulla "mobilità" dei dirigenti, bocciato poi dal Ministero dell'Economia e delle Finanze.

ANNO	2002		2004		2006		2008		2012	
SINDACATO	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%
ANP/CIDA	3.620	44,66	3.550	48,55	3.295	45,27	2.803	41,25	3.152	39,41
CISL SCUOLA	1.843	22,74	1.499	20,50	1.491	20,49	1.394	20,52	1.724	21,56
CGIL SCUOLA	1.369	16,89	1.261	17,25	1.489	20,46	1.294	19,04	1.577	19,72
SNALS/CONFSAL	1.273	15,71	1.002	13,70	1.003	13,78	910	13,39	904	11,30
UIL SCUOLA	//////	//////	//////	//////	//////	//////	394	5,80	641	8,01
<b>TOTALE</b>	<b>8.105</b>	<b>100</b>	<b>7.312</b>	<b>100</b>	<b>7.278</b>	<b>100</b>	<b>6.795</b>	<b>100</b>	<b>7.998</b>	<b>100</b>

## Legislazione

### **U.S.R. Lombardia: i collegi docenti non hanno il potere di interrompere le lezioni**

Con la nota n. 14655 dell'Ufficio Scolastico Regionale della Lombardia del 27 novembre 2012, a firma del dirigente Luciana Volta, l'U.S.R. ha ricordato l'incompetenza dei Collegi docenti a deliberare la sospensione di attività normativamente o contrattualmente previste. Con l'opportuna premessa che rimane fermo «il pieno diritto di ciascuno all'espressione di opinioni e ricordando che eventuali astensioni dal lavoro o da alcune prestazioni riguardano il diritto di sciopero e possono essere esercitate solo nei modi e termini previsti dalle vigenti norme di legge e contrattuali», l'U.S.R. lombardo ha voluto ricordare che «le competenze proprie del Collegio Docenti emergono nel combinato disposto dell'art. 7 del D.Lgs 297/94 e successive modifiche e integrazioni e delle disposizioni del CCNL di comparto». Tale organo ha innanzitutto «la responsabilità dell'im-

postazione didattico-educativa» essendo la sua competenza rivolta «agli aspetti pedagogico formativi e organizzativi della didattica, concorrendo, con le proprie autonome deliberazioni, alle attività di progettazione e programmazione educativo didattica a livello d'Istituto». Ed ecco il punto in questione: «Le delibere votate ed approvate al termine delle riunioni non possono che riguardare le competenze istituzionalmente previste per i collegi docenti (...). In particolare, non sembra che i docenti, riuniti in sede collegiale per funzioni istituzionalmente predefinite, abbiano facoltà di deliberare la sospensione di attività normativamente o contrattualmente previste, come ad esempio le attività funzionali all'insegnamento, o relative ad incarichi già conferiti nel rispetto delle medesime norme. Il richiamo ai Dirigenti scolastici, anche nelle loro vesti di Presidenti del collegio, oltre che di responsabili della gestione delle risorse e dei risultati del servizio, va rivolto nel senso descritto, affinché non si ingenerino erroneamente convincimenti sulla legittimità di alcune posizioni e nel rispetto dei diritti dell'utenza alla fruizione di tutte le prestazioni previste».

## Rassegna giurisprudenziale

### **TAR Abruzzo: è illegittima la sanzione disciplinare se non prevista nel regolamento d'istituto**

Con la sentenza n. 772 del 10 novembre 2012 il TAR dell'Abruzzo ha accolto il ricorso presentato da uno studente per l'annullamento della delibera 17.5.2007 adottata dalla Giunta esecutiva di un Istituto tecnico industriale avente ad oggetto la sanzione disciplinare dell'allontanamento dalla comunità scolastica fino al termine delle lezioni. La sanzione era stata irrogata poiché lo studente aveva procurato lesioni, guaribili in 10 giorni, a un suo compagno di classe con un accendino. Il Tribunale Amministrativo ha dichiarato fondato il ricorso con riferimento alla «censura di eccesso di potere per carenza di motivazione». Infatti il TAR ha innanzitutto sottolineato che «l'Istituto Scolastico intimato non si è mai dotato del regolamento di cui all'articolo 4 comma 1 del DPR n. 249 del 24 luglio 1998 (c.d. Statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria), dove si prevede che i regolamenti delle singole istituzioni scolastiche individuino «i comportamenti che configurano mancanze disciplinari con riferimento ai doveri elencati nell'articolo 3, al corretto svolgimento dei rapporti al-

l'interno della comunità scolastica e alle situazioni specifiche di ogni singola scuola, le relative sanzioni, gli organi competenti ad irrogarle e il relativo procedimento, secondo i criteri di seguito indicati». In secondo luogo, il TAR ha sostenuto che, in mancanza del citato regolamento, «l'Amministrazione scolastica avrebbe dovuto dare un'esauritiva motivazione del perché al comportamento tenuto dal ricorrente fosse applicabile la gravissima sanzione dell'allontanamento dalla comunità scolastica con decorrenza immediata e fino al termine delle lezioni». Motivazione, invece, che manca, poiché il verbale della giunta esecutiva «pur rilevando la gravità dell'episodio, non dà concretezza delle ragioni per le quali nella specie non poteva essere irrogata una sanzione meno grave rispetto alla gravissima sanzione dell'allontanamento dalla comunità scolastica». Per questi motivi la domanda di annullamento è stata accolta. Inoltre è stata anche accolta la domanda di risarcimento danni «connessi ai disagi psicologici ed esistenziali cui l'alunno verosimilmente è andato incontro», quantificati in 2.055 euro.

### **Il Tribunale di Roma: fondati i ricorsi dei dirigenti scolastici sulla perequazione interna**

Il Tribunale di Roma, con sentenza del 30 novembre 2012, ha accolto un ricorso presentato da 36 dirigenti scolastici volto ad ottenere il riconoscimento della Retribuzione individuale di anzianità (RIA).



Ecco, in sintesi, la questione: i dirigenti scolastici vincitori del penultimo concorso assunti dall'a.s. 2007/08 hanno subito una palese sperequazione retributiva, rispetto ai vincitori del concorso riservato, previsto per chi aveva lavorato anche un solo anno come preside incaricato. Infatti, mentre ai secondi, una volta assunti, veniva corrisposta la RIA maturata nel precedente ruolo da docenti (come a suo tempo fatto per gli ex presidi o direttori didattici divenuti dirigenti con l'attuazione dell'autonomia), ai vincitori del concorso ordinario, a parità di funzioni, lo stipendio veniva attribuito come se non avessero anni di anzianità alle spalle.

Il Tribunale di Roma, con sentenza del 30 novembre 2012, ha accolto il ricorso presentato da 36 dirigenti scolastici volto ad ottenere il riconoscimento della RIA.

Ecco quanto stabilito:

1. I ricorrenti hanno diritto a veder integrata la loro retribuzione in misura pari alla "retribuzione individuale di anzianità", calcolata in modo analogo a quanto a suo tempo fatto per i dirigenti ex presidi o direttori didattici; l'importo è stato determinato dal giudice singolarmente per ognuno dei ricorrenti;
2. Il MIUR è stato condannato ad integrare la retribuzione dei ricorrenti come indicato al punto 1, nonché a corrispondere gli arretrati a partire dalla data dell'immissione in ruolo; anche in questo caso, l'importo è stato determinato dal giudice singolarmente per ognuno dei ricorrenti;
3. Il MIUR è stato inoltre condannato a corrispondere gli interessi legali e al pagamento delle spese processuali, determinate in 5.100 euro.

Per quanto attiene alle motivazioni, il giudice ha ravvisato la violazione di fondamentali principi costituzionali (art. 3 e 97 Cost, nonché art. 36 Cost): «...appare evidente la sperequazione connessa alla disparità di trattamento che assegna al dirigente scolastico elementi della retribuzione a seconda della modalità di reclutamento».

Non costituisce certo un ostacolo, continua il giudice, il fatto che i contratti non prevedano in modo specifico la corrispondenza della RIA ai dirigenti ex docenti, perché è possibile «estrapolare per stretta analogia, la relativa disciplina dai principi generali dell'ordinamento e dal sistema concernente il trattamento economico dei dirigenti scolastici tutti appartenenti all'Area

V MIUR». Concludendo poi: «La parificazione dei dirigenti sotto l'aspetto giuridico non può che condurre alla parificazione economica sicché la retribuzione del dirigente scolastico vincitore del concorso ordinario non può essere inferiore rispetto a quella dei dirigenti provenienti da altri ruoli».

### **Multa alla bidella? Il dirigente scolastico è incompetente**

La Corte d'Appello dell'Aquila, con la sentenza n. 1258 del 10 dicembre 2012, ha confermato l'incompetenza del dirigente scolastico nel comminare sanzioni disciplinari superiori al rimprovero o alla censura. Della questione si era già occupato il Tribunale di Lanciano (sentenza n. 443/11) che in primo grado aveva annullato la sanzione disciplinare della multa inflitta da un dirigente scolastico a una bidella.

In effetti, benché il CCNL del comparto scuola preveda all'art. 94 la possibilità per il dirigente scolastico di infliggere una multa al personale ATA, la legge (l'art. 55 del D. Lgs. n. 165/2001 all'epoca vigente) stabilisce che il capo della struttura in cui il dipendente lavora è competente unicamente ad irrogare la sanzione del rimprovero verbale e della censura.

Negli altri casi, «tutte le fasi del procedimento disciplinare sono svolte esclusivamente dall'ufficio competente per i procedimenti disciplinari (U.C.P.D.), il quale è anche l'organo competente alla irrogazione delle sanzioni disciplinari» (Cass. civ., Sez. lavoro, 05/02/2004, n. 2168).

Secondo la citata sentenza, la previsione legislativa «non è suscettibile di deroga ad opera della contrattazione collettiva, sia per l'operatività del principio gerarchico delle fonti, sia perché il co. 3 dell'art. 59 cit. (attualmente art. 55, d. Lgs. n. 165/2001) attribuisce alla contrattazione collettiva solo la possibilità di definire la tipologia e l'entità delle sanzioni e non anche quella di individuare il soggetto competente alla gestione di ogni fase del procedimento disciplinare».

Poiché il capo della struttura in cui il dipendente lavora altri non può essere che il dirigente scolastico, la previsione contrattuale di cui all'art. 94 si pone in contrasto con una norma di legge imperativa e va pertanto disapplicata.

Occorre precisare che la vicenda *de qua* ha avuto luogo prima della Riforma Brunetta (DLgs n. 150/2009) che ha ampliato le competenze del dirigente scolastico in materia disciplinare.

## Étienne Gilson



É. Gilson

### **Realismo tomista e critica della conoscenza**

Studium, Roma 2012  
pagg. 240, € 16,50

L'editore Studium ha recentemente pubblicato la prima traduzione italiana di un importante lavoro del filosofo francese Étienne Gilson: *Réalisme thomiste et critique de la connaissance* (trad. it. *Realismo tomista e critica della conoscenza*). L'opera si inserisce in un dibattito molto vivo all'interno della scuola tomista sulla natura del realismo filosofico. Un dibattito nel quale Gilson assume una posizione molto chiara e originale, pur nella sua fedeltà al pensiero tommasiano e, anzi, proprio grazie a tale fedeltà, Étienne Gilson (1884-1978) è stato uno dei più importanti storici della filosofia medievale, nonché uno dei più conosciuti filosofi cristiani del XX secolo. Le sue opere storiografiche, tra cui il celebre manuale *La philosophie au Moyen-âge. Des origines patristiques à la fin du XIVme siècle* (trad. it. *La filosofia nel Medioevo. Dalle origini patristiche alla fine del XIV secolo*, Rizzoli, Milano 2011), costituiscono ancora oggi un punto di riferimento imprescindibile per conoscere il pensiero dei grandi filosofi e teologi del Medioevo. Gilson, inoltre, ha fornito una delle letture più influenti della metafisica di San Tommaso d'Aquino, confrontandosi non

solo con le letture più tradizionali della filosofia tommasiana (riprendendo soprattutto Bañez) e con le opere dei tomisti del Novecento (Maritain, Garrigou-Lagrange, il realismo critico di Lovanio e il realismo del senso comune), ma anche e soprattutto con il lavoro dei filosofi non-tomisti a lui contemporanei (tra tutti, Bergson, Sartre, Heidegger). In questo senso, si può affermare che Gilson ha tenuto in equilibrio due esigenze spesso contrapposte nella scuola tomista: da un lato, egli ha mostrato che la filosofia dell'Aquinate può dialogare con la filosofia moderna e contemporanea, senza scadere in un passivo adattamento ai presupposti di altri sistemi filosofici ma, anzi, in modo tanto più fecondo, quanto più aderente ai propri principi; dall'altro, egli si è anche tenuto lontano dalla pura esegesi e difesa della dottrina tomista, quasi che il pensiero tommasiano potesse essere considerato una sorta di *hortus conclusus*, in cui conoscere la verità equivallesse semplicemente ad approfondire e ripetere le formule dei testi di Tommaso. Del resto, Gilson non comincia i propri studi di filosofia all'insegna dell'interesse verso la filosofia medievale, né considera immediatamente se stesso un filosofo tomista. Al contrario, come egli stesso racconta nella propria autobiografia intellettuale *Le philosophe et la théologie*, proprio il vivace e mai aspro confronto alla Sorbona con pensatori non cristiani come Durkheim, Lévi-Bruhl e Bergson e le approfondite ricerche sul rapporto tra la filosofia cartesiana e quella medievale costituiscono i primi passi della sua formazione intellettuale come medievalista e filosofo cristiano. Gilson ha avuto una certa fortuna anche nel Nord America, dove ha tenuto numerose conferenze e pubblicato libri. Il suo pensiero, accanto

a quello di Maritain, è lì considerato il maggior punto di riferimento degli studiosi di Tommaso. Numerose opere di Gilson sono state tradotte in italiano: si può presumere che l'Italia (dopo la Francia) sia il paese con il maggior numero di libri gilsoniani pubblicati. Gilson tenta di difendere un approccio realista al problema della conoscenza, di chiara ispirazione tommasiana. Per questo motivo, ne *Le réalisme methodique* (trad. it. *Il realismo. Metodo della filosofia*, Leonardo Da Vinci, Roma 2008) egli definisce anzitutto il contrasto tra idealismo e realismo, che paiono fronteggiarsi come due opzioni inconciliabili per il filosofo, come due punti di partenza distinti del filosofare che conducono a risultati contrapposti. Benché Gilson presenti alcune prove in sostegno del realismo, egli ritiene che non vi sia alcun argomento definitivo che possa dimostrare la falsità o l'incoerenza dell'idealismo. Il filosofo francese intende, più che combattere l'idealismo, mostrare la contraddittorietà dei tentativi di sintesi tra realismo e idealismo, effettuati soprattutto in seno alla scuola di Lovanio ed accomunati dalla qualifica di "realismo critico". Allo stesso tempo, se il realista accettasse l'esistenza di una vasta gamma di verità indimostrabili e conoscibili dall'uomo unicamente in modo immediato, egli darebbe partita vinta all'idealismo, riconoscendo a quest'ultimo il monopolio nell'esercizio della ragione filosofica. Il realismo immediato e il realismo del senso comune, pertanto, paiono essere considerati da Gilson degenerazioni del realismo filosofico ancor meno rispettabili del realismo critico. Il dibattito sulla natura del realismo e il confronto con questi indirizzi di pensiero prosegue appunto in *Realismo tomista e critica della conoscenza*. (Michele Paolini Paoletti)

## Historia magistra



A. Porcarelli

### **Educazione e Politica**

Franco Angeli, Milano 2012,  
pagg. 234, € 30

Nel corso della lettura dell'ultimo libro di Andrea Porcarelli, dedicato al tema *Educazione e Politica*, mi è tornata in mente la prima frase del lungo esordio col quale Manzoni fa parlare il manoscritto anonimo da cui asserisce d'aver ricavato la storia di Renzo e Lucia: «L'Historia si può veramente deffinire una guerra illustre contro il tempo, perché togliendoli di mano gl'anni suoi prigionieri, anzi già fatti cadaueri, li richiama in vita, li passa in rassegna e li schiera di nuovo in battaglia». La battaglia cui Porcarelli intende preparare il lettore è anzitutto di tipo strategico e successivamente di tipo operativo, nell'ambito dell'attività educativa: si tratta di attrezzarsi e di attrezzare le persone, in particolare i giovani, ad affrontare, sul piano della conoscenza e sul piano delle motivazioni e delle competenze, un tipo particolare di servizio civile, quello consistente nella partecipazione responsabile a costruire, in vario modo e a diversi livelli, il bene comune delle società civili e politiche di cui si è parte. L'attrezzatura teorica e l'attrezzatura pratica di cui c'è bisogno per accingersi a simile impresa viene di solito ricercata nel "mercato" delle idee dei filosofi, dei

politologi, dei sociologi, degli psicologi, dei giuristi. Se per la descrizione e l'analisi della situazione esistente vengono utilizzati gli studi, i sondaggi e i rapporti più recenti, per le idee di fondo e per i modelli di riferimento si evocano di solito i *maestri* del passato, a cominciare dall'antica Grecia. Il nostro Autore accenna a questo orizzonte e descrive con efficace sintesi i problemi educativi e politici dell'ora presente, ma per affrontarli non segue immediatamente le vie più battute dai saggi di sociologia politica e dalle più recenti ricerche sui giovani. Si dedica invece a passare in rassegna e a *schierare di nuovo in battaglia* i pedagogisti del secolo scorso, in particolare alcuni degli italiani che sono stati attivi nel dopoguerra e che hanno da non molto lasciato le loro biblioteche alla curiosità e alla buona volontà dei loro successori. Scopre per esempio che ciò che univa "laici e cattolici", che talora polemizzavano aspramente fra loro, rinchiusi nei fortificati delle rispettive riviste, case editrici, sedi accademiche e colleganze politiche e sindacali, era più importante di ciò che li divideva. Dà rilievo adeguato a due filosofi e pedagogisti di prima grandezza, come l'americano Dewey e il francese Maritain, che svolsero e per certi aspetti svolgono ancora il ruolo di importanti punti di riferimento per la pedagogia italiana: il primo per autori come Banfi, Bertin e Bertolini; il secondo per Agazzi, Nosengo e Corallo. Questa scoperta non lo porta ad un facile irenismo, come se fossero irrilevanti le opzioni fondative di tipo filosofico e antropologico a cui si rifacevano i suoi autori, ma lo induce ad apprezzare le somiglianze e le differenze e ad argomentare le sue preferenze con spirito costruttivo. Basti pensare al contributo

di orientamento etico-politico che i pedagogisti italiani, pur di diversa matrice culturale, hanno fornito nel difficile periodo del Sessantotto, quando hanno rivendicato la necessità di elaborare una comune piattaforma di consenso intorno all'autonomia dell'educazione nei riguardi delle pretese totalizzanti del Movimento Studentesco.

Laporta, per esempio, parlava di «difficile scommessa», a proposito del ruolo che l'educazione da un lato e la pedagogia dall'altro dovevano assumersi nei confronti della «prevaricazione» delle ideologie radicali che ispiravano la «contestazione globale». Non si trattava solo di garbate opinioni, perché alcuni docenti, come Piero Viotto e Guido Petter furono presi a bastonate da studenti che pensavano alla lotta politica in termini terroristici. Lo stesso Laporta, di fronte alla domanda circa la fondazione dei valori in base ai quali sostenere la scommessa e la testimonianza, affermava che «È la verità di ciascuno di noi, a mio vedere, che li afferma come valori metastorici, assoluti, o li definisce come meri punti di passaggio».

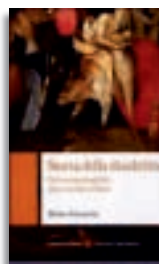
È su questa cruciale questione che si sofferma Porcarelli, nel porre a confronto quello che potremmo chiamare l'intuizionismo etico di Dewey, di Banfi e di Bertin da un lato e il realismo etico di Maritain e di Nosengo e lo spiritualismo personalistico di Agazzi e di Corallo, dall'altro. Recentemente il filosofo e giurista tedesco Boeckenfoerde ha notato come lo Stato liberaldemocratico moderno non sia in grado di legittimare razionalmente la propria esistenza, dopo che si è perso il contatto con la prospettiva teologica tradizionale. Questo fatto pone un grave problema ai pedagogisti, sia di matrice "laica", che debbono quasi "galleggiare sul vuoto",

sia a quelli di matrice metafisico-religiosa, che debbono argomentare meglio le loro convinzioni, o accontentarsi della prospettiva di Maritain, uno degli autori della *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo*, che sottolineava il "fatto" del consenso universale su quei principi, ma rinunciava a pretendere che tutti convenissero sulla loro giustificazione.

Il ruolo dei testimoni convocati da Porcarelli potrebbe essere anzitutto quello di «rinnovare il desiderio di orizzonti pedagogici di ampio respiro».

Il «fare memoria» serve allora all'Autore a «tirare fuori dai tesori della storia cose nuove e cose antiche». Nella speranza, aggiungo, di aiutare pedagogisti e docenti a pensare e a fare, per le situazioni di oggi, *cose buone e cose giuste*.

(Luciano Corradini)



**M. Schianchi**  
**Storia della disabilità.**  
**Dal castigo degli dèi alla crisi del welfare**  
Carocci, Roma 2012,  
pagg. 248, € 18

Un libro utile agli studiosi e ai comuni lettori (i disabili, in primis) ma soprattutto, quale sia stata l'intenzione dell'autore, a tutti coloro che, in un modo o nell'altro, si occupano per dovere professionale o per scelta morale di quelle persone che, segnate dalla sorte e dalla storia, sono chiamate appunto disabili.

Matteo Schianchi è tanto un efficace polemista nel senso classico e alto, quanto uno storico, che si inserisce autorevolmente in un settore al quale da anni, soprattutto in Francia, Inghilterra e Stati Uniti, si è rivolta con interesse la ricerca. Chi dalla vita attiva è escluso o relegato ai margini non può sentirsi protagonista né, tanto meno, narrare in prima persona la storia di cui è parte. L'autore se ne fa carico e sintetizza con la massima chiarezza vicende numerose e complesse che, a partire dal mondo antico, hanno significativi risvolti anche nella letteratura (poesia, teatro, narrativa) e, più di recente, nel cinema. Lo scopo è comprendere e descrivere i modi in cui l'uomo e le società hanno cercato di darsi ragione della diversità dei disabili e i criteri che hanno seguito nell'affrontarla. A mano a mano che ci si accosta ai nostri tempi e che la scienza si sovrappone alla mera carità (che, con tutti i suoi meriti, ha spesso legittimato l'esclusione), si afferma la contrapposizione tra due opposti modi di avvalersi dei risultati del progresso. Da una parte un potere violento che trova nella scienza la giustificazione alle disparità e al massacro dei diversi (l'eugenetica...); dall'altro una società che della scienza si serve come strumento per la comprensione, l'emancipazione e la liberazione. Dopo le grandi conquiste della seconda metà dello scorso secolo nella considerazione sociale e culturale dei disabili e del loro status legale (pur nella differenza di trattamento riservata a disabili fisici e intellettivi), oggi, con la crisi del welfare, si rischiano cadute gravi e gravissime e il ritorno a una forma superficiale (ed escludente) di "carità di Stato" contro le autonomie parzialmente raggiunte.





**G.A. Anderson**

***Il peccato. La sua storia nel mondo giudaico cristiano***

Liberilibri, Macerata 2012, pagg. 280, € 19

Gary A. Anderson (St. Paul, MN, 1955) insegna teologia cattolica alla University of Notre Dame (Indiana). Ha scritto *Il peccato. La sua storia nel mondo giudaico cristiano*. Il saggio valorizza alcune interpretazioni rabbiniche dell'Antico Testamento solitamente poco frequentate. Nella Bibbia il peccato è dapprima simboleggiato come un fardello, un peso da portare, o una macchia da cancellare. Ma ben presto il peccato è indicato come un debito da saldare, e del resto Gesù stesso, nel Padre nostro, ci ha insegnato a invocare la remissione dei debiti, cioè dei peccati. Molto interessante il ruolo dell'elemosina nel cancellare i peccati, come si evince dal *Libro di Daniele* in cui il profeta suggerisce a Nabucodonosor di equilibrare, appunto con l'elemosina, le sue molteplici malefatte, che gli avrebbero già meritato il castigo divino. Ma il donare non serve ad acquistare il perdono, secondo le accuse di Lutero a proposito delle indulgenze: tutto avviene in un contesto profondamente religioso perché, per le antiche scuole rabbiniche e per la Chiesa primitiva, la mano del povero diventa l'altare del sacrificio; fare l'elemosina è un prestito a Dio ed espressione della fede in Lui; la generosità diventa gesto supererogatorio che

alimenta il tesoro nel Cielo di cui parla anche Gesù.

Lo sfondo, tuttavia, è ben più vasto perché implica addirittura il significato della redenzione. Molto opportunamente Anderson chiama in causa il *Cur Deus homo* di sant'Anselmo (1033-1109) con il formidabile interrogativo: l'incarnazione sarebbe avvenuta anche se l'uomo non avesse peccato, oppure è necessitata dalla riparazione del debito con la giustizia divina? L'autore segue la sottigliezza dei ragionamenti di teologi antichi, che hanno dato luogo a due scuole di pensiero: per san Tommaso (1225-1274) l'incarnazione non sarebbe avvenuta se l'uomo non avesse peccato; per la scuola di Duns Scoto (1265-1308) che lateralmente si ricollega a sant'Anselmo, anticipata da sant'Ireneo (130-202), Dio nel creare l'uomo aveva Cristo come archetipo. Come Isacco aveva accondiscorso a dare la propria vita per il sacrificio chiesto da Dio per provare la fede di Abramo, Cristo si è offerto in sacrificio per riscattare l'uomo dal peccato. Ireneo, Anselmo, Tommaso, Duns Scoto, giganti del pensiero che continuano a innervare la riflessione di oggi.



**G. S. Klügel**

***Tentativi di dimostrare la teoria delle parallele***

Book Time, Milano 2012, pagg. 96, € 14

Lo sviluppo delle geometrie non euclidee costituisce uno degli eventi più importanti della sto-

ria della matematica e del pensiero scientifico. Esso è lentamente maturato nel corso dell'Ottocento, dopo una bimillennaria serie di infruttuosi tentativi di dimostrare il V postulato degli *Elementi* di Euclide, proposizione che equivale all'unicità della retta parallela condotta per un punto ad una retta data nel loro piano. Il saggio del 1763 di Georg S. Klügel (1739-1812), *Conatuum praecipuorum theoriam parallelarum demonstrandi recensio*, che costituisce la tesi di laurea dell'autore, occupa un ruolo di primo piano nella storia del V postulato di Euclide e della teoria delle rette parallele. Infatti, le vicende storiche pre-ottocentesche usualmente proposte nei testi sulla geometria non euclidea sono più o meno direttamente ispirate a quest'opera del matematico tedesco. Come illustrato dal curatore Dario Palladino nell'ampio saggio introduttivo e nella *Prefazione* scritta con Ludovica Radif, traduttrice del testo latino per l'editore Melquies, il testo di Klügel offre spunti che rendono la sua lettura interessante a chi sia interessato a qualunque titolo alla storia della matematica. In particolare, in esso è analizzato l'*Euclides ab omni naevo vindicatus* di Gerolamo Saccheri (1667-1733), primo testo pubblicato in cui compaiono alcuni teoremi di geometria non euclidea. L'opera del gesuita ligure occupa un ruolo centrale nei manuali di storia della geometria, ma la sua reale influenza storica è stata del tutto marginale: la lettura della *Recensio* di Klügel contribuisce a comprendere le ragioni del suo mancato riconoscimento fino alla sua riscoperta alla fine dell'Ottocento.

(Dario Palladino)



**J. Phillips**

***Sacri guerrieri.***

***La straordinaria storia delle crociate***

Laterza, Bari 2011, pagg. 458, € 24

Di solito le storie delle crociate raccontano le spedizioni militari in Terrasanta tra fine XI e fine XIII secolo; qualcuna si spinge fino al limitare del Medioevo o magari fino alla battaglia di Lepanto e oggi anche fino a Bush jr. e Bin Laden. Rare però le grandi sintesi. Ma *Sacri guerrieri* di Jonathan Phillips è una storia delle crociate nuova. Professore di storia delle crociate al Royal Holloway dell'Università di Londra, Phillips è anche un divulgatore abile e divertente. Il libro non insiste in modo pedante su questioni interpretative e metodologiche, ma si lascia andare al gusto del racconto, con reminiscenze di Walter Scott, e disegna personaggi straordinari come Riccardo Cuor di Leone, o la regina Melisenda, o Baldovino IV, o l'altra regina, Sibilla. Divertenti e a tratti illuminanti i due ultimi capitoli, dedicati alla crociata dopo le crociate: dal processo ai templari fino a Bin Laden e a Bush jr., con osservazioni interessanti, per quanto non nuove, sulle due guerre mondiali e sul conflitto arabo-israeliano.